



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Pascoal Diogo Albuquerque

**A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA
MELHORIA CONTÍNUA DAS ESCOLAS
UM ESTUDO DE CASO**

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Área de Especialização da Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelos Professores Doutores António Gomes Alves Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dezembro de 2023

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

A influência da avaliação externa na melhoria contínua das escolas: um estudo de caso

Pascoal Diogo Albuquerque

Tese de Doutoramento na área científica de Ciências da Educação, área de especialização da Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pelos Professores Doutores António Gomes Alves Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2023



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento à direção da ENAAE e aos membros da sua comunidade educativa, especialmente aos(às) entrevistados(as), cuja imprescindível colaboração e participação possibilitou a recolha de dados.

As sugestões e sábios conselhos dos professores orientadores foram fundamentais no desenvolvimento das diferentes fases do projeto de doutoramento e na escrita desta tese.

Todos(as) os(as) autores(as) e entidades, mencionados(as) nas referências, permitiram-me aprender mais sobre as temáticas aqui abordadas. Sem o seu trabalho estaríamos mais pobres.

Não menos importante, num projeto que exige muitas horas de dedicação, o apoio da família e dos(as) amigos(as).

A influência da avaliação externa na melhoria contínua das escolas: um estudo de caso

Pascoal Albuquerque

Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Resumo

Como objetivo geral deste trabalho, propusemo-nos determinar as consequências da avaliação externa para a melhoria sustentada numa ENAAE (Escola Não Agrupada ou Agrupamento de Escolas) pertencente à Região Centro de Portugal (NUT II). Neste estudo de caso foi utilizada uma metodologia qualitativa assente em análise documental e na realização de entrevistas semi-estruturadas. O “Estudo A” visou dar cumprimento ao primeiro objetivo específico de analisar os relatórios de AEE (Avaliação Externa de Escolas) e os contraditórios apresentados pelas ENAAE da mesma área geográfica próxima da ENAAE objeto desta investigação. O “Estudo B” destinou-se a procurar respostas para as subquestões da questão central - Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola? - dando cumprimento aos objetivos subsequentes ao primeiro objetivo específico. Foi realizada uma entrevista individual a informantes-chave com diferentes funções. Foi utilizada a ferramenta de *software* MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.7.0). A nível organizacional da ENAAE existem algumas evidências da influência das AEE nas seguintes áreas: articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros); articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo); supervisão pedagógica e orientação educativa; avaliação do desempenho docente; relações interpessoais, nomeadamente, a existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos. A nível curricular e pedagógico da ENAAE existem algumas evidências de mudanças ocorridas, por influência das AEE, nas seguintes áreas: colaboração entre os docentes; supervisão pedagógica; estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos; acompanhamento da prática letiva na sala de aula. Relativamente aos resultados académicos e sociais, existem algumas evidências dos efeitos das AEE mais nos resultados académicos. Em relação às consequências da AEE para a relação da escola com a comunidade, existe pouca evidência da influência das AEE na relação da escola com a comunidade exterior envolvente (autarquia, empresas, associações). Com evidência quase nula ou mesmo nula da influência das AEE na relação da escola com a comunidade, encontram-se as áreas da participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento

direto dos seus educandos e da participação dos pais e EE nas atividades da escola. Existe evidência significativa de mudanças ocorridas na autoavaliação da ENAAE por influência da 2.^a AEE. Na ENAAE, há um conjunto de processos de melhoria que foram e continuam a ser seguidos. Na ENAAE há alguma evidência de que existe uma cultura de melhoria, desenvolvida depois da ocorrência da 2.^a AEE e por influência desta. No entanto, esta cultura de melhoria, para além das lideranças e de alguns(mas) docentes mais empenhados(as), necessita de ser assumida por mais docentes e outros membros da comunidade educativa (pais e EE, alunos e funcionários não docentes). Entre outras propostas de mudanças a realizar por parte da instituição, da IGEC/equipas de avaliação externa e dos decisores políticos e académicos ligados à AEE, sugere-se a realização de sessões anuais de esclarecimento para docentes, pais e EE, alunos e funcionários não docentes sobre a aposta nas aprendizagens e nos percursos de sucesso dos(as) alunos(as), a importância da existência dos processos de melhoria na ENAAE, a promoção da melhoria e a avaliação externa (AEE e selo de conformidade *EQAVET*).

Palavras-chave:

Avaliação externa de escolas. Avaliação interna e autoavaliação de escolas. Melhoria eficaz da escola. Melhoria contínua da escola.

The influence of external evaluation in the schools continuous improvement: a case study

Pascoal Albuquerque

Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Abstract

As a general objective of this work, we set out to determine the consequences of external evaluation for sustained improvement in an ENAAE (Portuguese acronym for a Non-Grouped School or Group of Schools) belonging to the Central Region of Portugal (NUT II). In this case study, a qualitative methodology was used based on documental analysis and semi-structured interviews. “Study A” aimed to fulfill the first specific objective of analyzing the AEE (Portuguese acronym for Schools External Evaluation) reports and the contradictory ones presented by the ENAAE from the same geographical area close to the ENAAE that is the object of this investigation. “Study B” was intended to seek answers to the sub-questions of the central question - What are the consequences of external evaluation for the continuous improvement of the school? - complying with the objectives subsequent to the first specific objective. An individual interview was conducted to key informants with different functions. The MAXQDA Analytics Pro 2022 software tool (Release 22.7.0) was used. At the organizational level of ENAAE there is some evidence of the influence of the AEE in the following areas: articulation between the director and the management team and the intermediate leaderships (eg coordinators, group delegates, class directors, course directors, among others); articulation between the governing bodies, administration and management (general council, director, pedagogical council and administrative council); pedagogical supervision and educational guidance; evaluation of teaching performance; interpersonal relationships, namely, the existence or not of an open and collegial climate that makes professional thinking and learning explicit. At ENAAE's curricular and pedagogical level, there is some evidence of changes that have occurred, due to the influence of the AEE, in the following areas: collaboration between teachers, pedagogical supervision; classroom strategies to improve students' academic results; monitoring of teaching practice in the classroom. With regard to academic and social outcomes, there is some evidence of the effects of AEE more on academic outcomes. Regarding the consequences of the AEE for the school's relationship with the community, there is little evidence of the influence of the AEE on the school's relationship with the surrounding outside community (municipality, companies, associations). With almost zero or even zero evidence of the influence of the AEE in the school's relationship with the

community, there are the areas of participation of parents and educational caregivers in the direct monitoring of their students and the participation of parents and educational caregivers in school activities. There is significant evidence of changes in the ENAAE self-assessment due to the influence of the 2nd AEE. At ENAAE, there is a set of improvement processes that have been and continue to be followed. At ENAAE there is some evidence that there is a culture of improvement, developed after the 2nd AEE and influenced by it. However, this culture of improvement, in addition to the leaders and some more committed teachers, needs to be assumed by more teachers and other members of the educational community (parents and educational caregivers, students and non-teaching staff). Among other proposals for changes to be carried out by the institution, the IGEC/external evaluation teams and the political and academic decision-makers linked to the AEE, it is suggested that annual clarification sessions be held for teachers, parents and educational caregivers, students and non-teaching staff about the commitment to learning and the successful paths of students, the importance of the existence of improvement processes at ENAAE, the promotion of improvement and external evaluation (AEE and EQAVET conformity seal).

Keywords:

Schools external evaluation. Schools internal evaluation and schools self-evaluation. Effective school improvement. Continuous improvement of school.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xv
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvii
INTRODUÇÃO.....	23
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCETUAL	39
CAPÍTULO I – POLÍTICAS GLOBAIS SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA.....	41
1. A escola como organização	42
2. Movimentos das escolas	52
2.1. Eficácia das escolas	55
2.2. Melhoria das escolas.....	92
2.3. Eficácia e melhoria das escolas	108
3. Participação de Portugal em estudos internacionais.....	130
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA ESCOLA PARA A MELHORIA EDUCACIONAL ..	185
1. Conceções de avaliação	187
2. Avaliação de escolas em Portugal: influências e percursos	253
3. Estudos sobre os efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior português	278
4. As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016.....	312
PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO	333
CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....	335
1. Formulação do problema – a questão central e subquestões associadas	337
2. Objetivos.....	340
3. Opções metodológicas	341
3.1. Estudo de documentos	345
3.2. Entrevistas	346
CAPÍTULO II – ESTUDO A	351
1. Introdução.....	351
2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios	352
2.1. ENAAE1.....	354
2.2. ENAAE2.....	365
2.3. ENAAE3.....	374
2.4. ENAAE4.....	385
2.5. ENAAE5.....	397
2.6. ENAAE6.....	416
2.7. ENAAE7.....	453
2.8. Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares.....	471
2.9. Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares.....	496
2.10. Considerações finais	519
CAPÍTULO III – ESTUDO B	531
1. Caracterização da ENAAE.....	531
2. Inquérito por entrevista.....	533
2.1. Categoria 1.1.: Leitura dos processos de AEE	534

2.2. Categoria 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola	545
2.3. Categoria 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola	547
2.4. Comentários/sugestões dos(as) participantes	573
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	579
CONCLUSÃO	621
REFERÊNCIAS	657
APÊNDICES	695
ANEXOS	771

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola.....	121
Figura 2 – Ciclo da melhoria.....	129
Figura 3 – Modelo EFQM 2012	229
Figura 4 – Modelo da EFQM adotado pelo ME da região espanhola de Castela-Leão	230
Figura 5 – Modelo <i>CAF</i> Educação 2013	232

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores da alocação eficaz de recursos.....	90
Quadro 2 – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais do contexto educacional.....	121
Quadro 3 – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais da escola em melhoria.....	125
Quadro 4 – Quatro gerações de avaliação.....	222
Quadro 5 – Análise <i>SWOT</i> : exemplos típicos de fatores, considerando uma empresa.....	235
Quadro 6 – Análise <i>SWOT</i> : obtenção de conclusões, considerando uma empresa.....	235
Quadro 7 – Estudos sobre os efeitos da avaliação externa de escolas.....	279
Quadro 8 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE1: classificações obtidas pela ENAAE.....	363
Quadro 9 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE1: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	364
Quadro 10 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE2: classificações obtidas pela ENAAE.....	369
Quadro 11 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE2: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	373
Quadro 12 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE3: classificações obtidas pela ENAAE.....	383
Quadro 13 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE3: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	384
Quadro 14 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE4: classificações obtidas pela ENAAE.....	394
Quadro 15 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE4: pontos fortes e debilidades/áreas prioritariamente a melhorar.....	395
Quadro 16 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE5: classificações obtidas pela ENAAE.....	414
Quadro 17 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE5: pontos fortes e fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	415
Quadro 18 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE6: classificações obtidas pela ENAAE.....	450
Quadro 19 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE6: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	451
Quadro 20 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE7: classificações obtidas pela ENAAE.....	468
Quadro 21 – 1. ^a e 2. ^a AEE da ENAAE7: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar.....	470

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cruzamento das classificações da 1. ^a e 2. ^a AEE no domínio “Resultados”.....	519
Tabela 2 – Cruzamento das classificações da 1. ^a e 2. ^a AEE no domínio “Prestação do serviço educativo”	521
Tabela 3 – Cruzamento da média das classificações da 1. ^a AEE nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, com a classificação obtida no domínio “Liderança e gestão” da 2. ^a AEE	524

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACER	Australian Council for Educational Research
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
ADEA	Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
AEE	Avaliação Externa de Escola(s)
AIE	Avaliação Interna de Escola(s)
AEEPC	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
ANDAEP	Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation
ASE	Ação Social Escolar
BCE	Banco Central Europeu
BCEsc	Bolsa de Contratação de Escola
BE	Bloco de Esquerda
<i>CAF</i>	<i>Common Assessment Framework</i>
<i>CBA</i>	<i>Computer Based Assessment</i>
CDS-PP	Partido do Centro Democrático Social - Partido Popular
CE	Comissão Europeia
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CES	Centre for Educational Sociology
CG	Conselho Geral
<i>CIL</i>	<i>Computer and Information Literacy</i>
<i>CIPP</i>	<i>Context, Input, Process, Product</i>
<i>CIVED</i>	<i>Civic Education Study</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPed	Conselho Pedagógico
<i>CSR</i>	<i>Comprehensive School Reform</i>
<i>DESSI</i>	<i>Dissemination Efforts Supporting School Improvement</i>
DGAEP	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DREC	Direção Regional de Educação do Centro
DDSP	<i>District Development and Support Project</i>
EAZ	<i>Educational Action Zones</i>
EB	Ensino Básico
ECES	<i>Early Childhood Education Study</i>
EE	Encarregados de Educação
EER	<i>Educational Effectiveness Research</i>
EFQM	European Foundation for Quality Management
ENAAE	Escola Não Agrupada ou Agrupamento de Escolas
EPE	Entidade Pública Empresarial
<i>ePIRLS</i>	<i>Progress in International Online Reading Literacy Study</i>
<i>EQAVET</i>	<i>European Quality Assurance in Vocational Education and Training</i>
ES	Ensino Secundário
<i>ESSE</i>	<i>Effective School Self-Evaluation</i>
<i>ESI</i>	<i>Effective School Improvement</i>
EUA	Estados Unidos da América
<i>FTCOE</i>	<i>Follow-Through Classroom Observation Evaluation</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
GQT	Gestão pela Qualidade Total
GTAE	Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas
GTAEE	Grupo de Trabalho para a/de Avaliação Externa das Escolas
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
<i>ICCS</i>	<i>International Civic and Citizenship Education Study</i>
<i>ICILS</i>	<i>International Computer and Information Literacy Study</i>
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IGE	Inspeção-Geral da Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IIE	Instituto de Inovação Educacional
<i>INES</i>	<i>Indicators of Education Systems</i>
IQF	Instituto para a Qualidade na Formação
ISASA	Independent Schools Association of South Africa's
<i>ISCED</i>	<i>International Standard Classification of Education</i>
<i>ISEP</i>	<i>Improving School Effectiveness Project</i>
ISO	International Organization for Standardization

JCSEE	Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
<i>JSP</i>	<i>Junior School Project</i>
<i>LaNA</i>	<i>Literacy and Numeracy Assessment</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
<i>LEA</i>	<i>Local Education Authority</i>
<i>LfL</i>	<i>Leadership for Learning</i>
LSES	Louisiana School Effectiveness Study
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
<i>MOODLE</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
<i>NTNP</i>	<i>National Teacher Networking Program</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
<i>NSC</i>	<i>National Senior Certificate</i>
NUT	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
OE	Organização(ões) escolar(es)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODS	Objetivos da ONU para o Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
Ofsted	Office for Standards in Education
PAA	Plano Anual de Atividades
PAAE	Programa de Acompanhamento da Ação Educativa
<i>PBA</i>	<i>Paper Based Assessment</i>
PC	Partido Comunista
<i>PDCA</i>	<i>Plan, Do, Check, Act (Planear, Executar, Rever, Ajustar)</i>
PE	Projeto Educativo
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEPT	Programa Educação Para Todos
PEV	Partido Ecologista "Os Verdes"
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
PIB	Produto Interno Bruto
<i>PIRLS</i>	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
<i>PISA</i>	<i>Programme for International Student Assessment</i>

PM	Plano de Melhoria
PNPSE	Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar
POCH	Programa Operacional Capital Humano
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social Democrata
<i>QLP</i>	<i>Quality Learning Project</i>
QRAEE	Quadro de referência da avaliação externa de escolas
<i>REP</i>	<i>Réseaux d'Éducation Prioritaire</i>
RI	Regulamento Interno
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality
<i>SBA</i>	<i>Standards-Based Accountability</i>
<i>SBM</i>	<i>School-Based Management</i>
<i>SC</i>	<i>Senior Certificate</i>
<i>SER</i>	<i>School Effectiveness Research</i>
<i>SESI</i>	<i>School Effectiveness and School Improvement</i>
SGQ	Sistema de Garantia da Qualidade
<i>SIMCE</i>	<i>Sistema de Medición de la Calidad de la Educación</i>
<i>SIR</i>	<i>School Improvement Research</i>
<i>SITES 2006</i>	<i>Second Information Technology in Education Study 2006</i>
<i>SITES Module 1</i>	<i>Second Information Technology in Education Study Module 1</i>
<i>SITES-M2</i>	<i>Second Information Technology in Education Study Module 2</i>
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
<i>SWOT</i>	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>
<i>TALIS</i>	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
<i>TEDS-M</i>	<i>Teacher Education and Development Study in Mathematics</i>
TEIP	Território(s) Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
<i>TIMSS</i>	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
<i>TLRP</i>	<i>Teaching and Learning Research Programme</i>
<i>TQM</i>	<i>Total Quality Management</i>
UE	União Europeia
UG	Unidade de Gestão (agrupamento de escolas ou escola não agrupada)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

VIH Vírus da Imunodeficiência Humana
ZEP *Zones d'Éducation Prioritaire*

INTRODUÇÃO

A educação torna possível a disponibilização do conhecimento construído pelas gerações anteriores; o inculcar de competências, desde as mais simples às mais complexas; o acesso aos valores e cultura, não só do nosso grupo, mas também de todos os outros; o fornecimento de uma entrada no mundo das artes (Mortimore, 2000, January). No entender de Freire (2016), “a educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (p. 116), em que “o educador-educando, dialógico, problematizador” (p. 116), devolve ao povo, de forma “organizada, sistematizada e acrescentada” (p. 116), os elementos que “este lhe entregou de forma desestruturada” (p. 116).

Os últimos duzentos anos (1820-2020) registaram um progresso humano, nunca antes atingido (Pinker, 2020), representado pelo indicador compósito de bem-estar que, para além da esperança de vida, do produto interno bruto (PIB) *per capita* e da educação, considera também as “medições de altura (um indicador de saúde), democracia, homicídio, desigualdade de rendimento e biodiversidade” (Pinker, 2020, p. 277). A redução do trabalho infantil, o aumento da população que vive em sociedades livres ou relativamente livres, o aumento do número de calorías consumidas por pessoa, a promoção da paridade de género na educação, o aumento nos valores do quociente de inteligência, entre outras, são algumas das estatísticas que Pinker (2020) apresenta no seu livro “O Iluminismo Agora” e que evidenciam os avanços alcançados pela humanidade.

Alcançados progressos significativos, a nível mundial, relativamente a 1990, na redução da pobreza extrema, da subnutrição, da mortalidade infantil, da mortalidade materna, das novas infeções pelo vírus da imunodeficiência humana (VIH), do número de crianças fora da escola, da taxa de analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos e da diferença nas taxas de matrícula entre meninas e meninos (<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>), entre outros indicadores, muito há ainda a fazer. Assim, num desejo de futuro de alcance pleno do estipulado nos 8 Objetivos do Milénio (2000-2015), constatando que ainda muitos milhões de pessoas continuam a viver na pobreza e sem acesso a uma vida digna, a Organização das Nações Unidas (ONU), na sequência de cimeiras e conferências mundiais sobre o desenvolvimento sustentável, conseguiu que os seus países membros acordassem uma agenda internacional ainda mais ambiciosa. Na sua Assembleia Geral, de 25 de setembro de 2015, foi adotado o documento “Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development”, onde são definidos, para o período 2016-2030, os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS): 1 - “acabar com a pobreza em todas as suas formas e em todos os lugares”; 2 - “acabar com a fome,

alcançar a segurança alimentar e a melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”; 3 - “garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”; 4 - “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”; 5 - “alcançar a igualdade de género e capacitar todas as mulheres e raparigas”; 6 - “garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água e saneamento para todos”; 7 - “garantir o acesso à energia fiável, sustentável, moderna e a preço acessível para todos”; 8 - “promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos”; 9 - “construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação”; 10 - “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”; 11 - “tornar as cidades e os povoamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”; 12 - “garantir padrões de produção e de consumo sustentáveis”; 13 - “tomar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos”; 14 - “conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, os mares e os recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável”; 15 - “proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir as florestas de forma sustentável, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e estancar a perda de biodiversidade”; 16 - “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis”; 17 - “fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável” (Resolution adopted by the General Assembly of the United Nations of 25 September 2015, 2015, p. 14).

Considerando alguns dos modelos político-económico-sociais que vigoraram ou que ainda vigoram no mundo, neste século XXI, segundo Pinto (2019), a derrota global de ideologias antigas e radicais, alternativas à democracia, como o fascismo mussoliniano (1945), o comunismo maoista (reformas de Deng Xiaoping, a partir de 1978) ou o comunismo leninista (1991), levaram a uma maior afirmação do modelo de liberalismo democrático e capitalista. Segundo Chomsky e Waterstone (2021/2021), o “neoliberalismo foi fomentado em vários grupos bem financiados, alguns deles diretamente relacionados com a Sociedade Mont Pelerin, como o Institute of Economic Affairs em Londres, a Heritage Foundation em Washington [...]” (p. 240), com um ideário voltado para a liberalização das liberdades individuais empreendedoras e as aptidões “no seio de um quadro institucional caracterizado por fortes direitos de propriedade privada” (p. 229) em que o estado “tem de garantir a qualidade e a integridade do dinheiro” (p. 229), os direitos de propriedade, e “assegurar, pela força se necessário [...], o funcionamento adequado dos mercados” (p. 229), com recurso à polícia, aos

militares e às estruturas e funções jurídicas. Nos Estados Unidos, os rudimentos destas políticas neoliberais apareceram com a administração Carter (Chomsky & Waterstone, 2021/2021). Reagindo à socialização e ao estatismo ocidental, Margaret Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (Estados Unidos da América - EUA), na década de oitenta do séc. XX, implementaram políticas que levaram a uma desregulamentação económica e a uma diminuição do poder dos sindicatos (Chomsky & Waterstone, 2021/2021; Pinto, 2019).

Milanovic (2019/2022) define o capitalismo liberal meritocrático “ao estilo de Karl Marx e Max Weber, como o sistema em que a maior parte da produção é realizada com meios de produção de propriedade privada, o capital contrata legalmente trabalho livre e a coordenação é descentralizada” (p. 19) acrescentando o autor a esta definição “o requisito de Joseph Schumpeter” (p. 19) que estipula que “a maior parte das decisões de investimento é tomada por empresas privadas ou empresários individuais” (p. 19). Este capitalismo liberal meritocrático, que “se foi desenvolvendo gradualmente no Ocidente ao longo dos últimos 200 anos” (Milanovic, 2019/2022, p. 11), não se tornou no único vigente neste século XXI. O “capitalismo político, ou autoritário” (Milanovic, 2019/2022, p. 11), com uma administração “intrincada altamente eficiente e tecnocraticamente inteligente” (p. 110), onde “o Estado de Direito não pode ser generalizado” (p. 112) e em que o estado se guia por interesses nacionais e controla o setor privado (Milanovic, 2019/2022), encontra-se implantado em vários países, por exemplo: na China, com o seu modelo de partido único e capitalismo de direção central (Milanovic, 2019/2022; Pinto, 2019), fortemente ligados ao modelo civilizacional chinês confuciano (Bougon, 2017/2022; Feng, 2007; Grayling, 2019/2020; Pinto, 2019); noutros países asiáticos, como o Vietname, a Malásia e Singapura (Milanovic, 2019/2022); na Arábia Saudita, com o seu absolutismo teocrático capitalista petrolífero (Pinto, 2019), ligado ao modelo civilizacional árabe islamita (Azimi, 2007; Grayling, 2019/2020; Pinto, 2019); “em partes da Europa e de África (Rússia e os países do Cáucaso, Ásia Central, Etiópia, Argélia, Ruanda)” (Milanovic, 2019/2022, p. 11).

Segundo Acemoglu e Robinson (2013/2021), a desigualdade no mundo atual existe porque “durante os séculos XIX e XX, algumas nações puderam tirar partido da Revolução Industrial e das tecnologias e métodos de organização que esta trouxe consigo, enquanto outras não” (p. 325). A existência de instituições extrativas, suportadas pela inexistência de estados centralizados ou pela continuação de regimes absolutistas, dirigidas por elites egoístas e gananciosas, fez com que essas outras nações que não aproveitaram as novas tecnologias não beneficiassem de outros motores da prosperidade (Acemoglu & Robinson, 2013/2021). A globalização económica, financeira e jurídica, desenvolvida desde os anos 1980-1990,

nomeadamente através dos acordos e tratados internacionais liberalizadores dos fluxos de capitais, sem mecanismos de regulação e de troca de informações entre os Estados, juntamente com o fracasso da experiência comunista soviética, potenciaram a ascensão mundial das desigualdades (Piketty, 2019/2020). A circulação do capital pelo mundo, à procura do lucro assente na produção ao mais baixo custo, incluindo nisso a procura por mão-de-obra barata, tem caracterizado o fenómeno da globalização (Mortimore, 2000, January). As multinacionais aumentaram o seu poder, exigindo certos níveis de investimento estatal em infra-estruturas nos países onde se pretendem estabelecer, onde poderão produzir bens e/ou serviços e pagar impostos noutras latitudes, com regimes fiscais mais favoráveis (Bauman, 2000/2001; Mortimore, 2000, January). Nos EUA a concorrência empresarial diminuiu e a concentração, materializada em oligopólios, tem conduzido a: salários mais baixos; maior desigualdade salarial entre os que menos recebem e os que mais recebem; uma diminuição da produtividade, preços mais altos cobrados ao consumidor, um menor número de *startups*; um menor investimento nas empresas; degradação das pequenas cidades (Tepper & Hearn, 2019/2023). No entender de Piketty (2019/2020), embora com diferentes valores observados, quer nos EUA, quer na Europa Ocidental, o período de 1990 a 2020 caracterizou-se por uma descida do crescimento anual do rendimento nacional por habitante, uma descida da taxa de tributação aplicável aos rendimentos mais elevados e uma subida da parte dos 1% dos rendimentos mais elevados (centil superior) no rendimento nacional total, face ao período de 1950 a 1990. Neste início de sec. XXI, o pós-comunismo russo, chinês e leste-europeu tornaram-se, no “melhor aliado do hipercapitalismo” (Piketty, 2019/2020, p. 674) e dados recentes (2018) mostram que “a relação entre o rendimento médio dos 10% mais ricos e o dos 50% mais pobres é igual a cerca de 8 na Europa, 19 nos Estados Unidos e 35 na África do Sul e no Médio Oriente” (Piketty, 2019/2020, p. 766).

Nos chamados países emergentes, a globalização ajudou a retirar da miséria milhões de pessoas e, como menciona Pinker (2020), “apesar de o mundo permanecer elevadamente desigual, cada região tem melhorado, incluindo as regiões do mundo em pior situação” (p. 278). No entanto, em alguns países ocidentais com democracias liberais como, por exemplo, os EUA, a França e o Reino Unido, faixas expressivas da população têm manifestado o seu desagrado por não serem escutadas ou serem ignoradas nas suas preocupações com as políticas económicas, sociais e culturais, ligadas à deslocalização de indústrias, à diminuição de rendimentos, ao desemprego e à imigração, o que tem levado essas pessoas a apoiar políticos nacionais-populistas (Eatwell & Goodwin, 2018/2019). Este desinteresse dos representantes dos eleitores pelas opiniões de muitas pessoas tem produzido um sentimento de afastamento

entre ambos que alimenta o populismo e dá às redes sociais a possibilidade de “preencher alguns espaços vazios” (Runciman, 2018/2019, p. 124). Por outro lado, a colocação de “ativos em jurisdições exteriores ao território nacional [...] mesmo quando as atividades económicas reais continuam a desenrolar-se no território” (Piketty, 2019/2020, p. 697) tem levado a uma diminuição dos rendimentos disponíveis para tributação e subsequente diminuição das receitas do estado para aplicar na saúde, educação, obras públicas e outras áreas da sua responsabilidade.

A globalização mais recente foi impulsionada pela procura de mercados externos e pelo desenvolvimento da Internet, numa procura do lucro e do evitamento do pagamento de impostos por parte das empresas, reduzindo-se, assim, os recursos financeiros que cada governo, de cada estado nacional, tem ao seu dispor para investir nos serviços públicos (Mortimore, 2000, January). Esta diminuição dos recursos disponíveis, num mundo com população crescente, confrontado com os problemas de saúde pública associados à propagação de vírus e de bactérias multirresistentes, com a poluição, com as mudanças climáticas, com as guerras, com as fomes, com o terrorismo, com os fluxos migratórios, com o desemprego causado pela automatização e robotização, com as desigualdades socioeconómicas, entre outros problemas, estabelece um contexto onde os sistemas educativos, pelo consumo de recursos públicos que envolvem, têm sido objeto de um cada vez maior escrutínio. Embora, como refere Piketty (2013/2018), “em todas as sociedades humanas, a saúde e a educação [tenham] um valor intrínseco” (p. 459), e se possa imaginar uma sociedade com uma grande automatização de tarefas onde cada pessoa pudesse “dedicar a maior parte do seu tempo de vida à educação, à cultura e à saúde, em proveito próprio e no dos outros, onde cada um pudesse ser o professor, o escritor, o ator, o médico de outra pessoa” (p. 459), o investimento, a longo prazo, no aumento das qualificações e na formação da população continua a ser “a melhor maneira de fazer aumentar os salários e de reduzir as desigualdades salariais” (p. 466). Segundo Milanovic (2019/2022), uma das políticas que ajudaria no alcance de um hipotético capitalismo igualitário (sistema definido pelo autor e que o mesmo refere nunca ter existido), seria o incremento “significativo do financiamento e da melhoria da qualidade das escolas públicas, cujos custos devem ser suficientemente reduzidos para serem acessíveis não só à classe média, como também aos que se encontram nos três decis inferiores da distribuição de rendimentos” (pp. 250-251). Para Piketty (2019/2020) “em termos históricos, foram aliás os progressos da educação, e não a sacralização da desigualdade e da propriedade, que permitiram o desenvolvimento económico e o progresso humano” (p. 1161), considerando o autor que “todos os estudos indicam, de facto, que os investimentos precoces, em particular no primário e nas escolas técnicas, são os mais

capazes de corrigir as desigualdades de sucesso escolar entre crianças provenientes de diferentes origens sociais” (p. 1168).

Num mundo globalizado em que as décadas mais recentes trouxeram um aumento das desigualdades entre os que estão no topo da pirâmide dos rendimentos e o cidadão comum (Piketty, 2013/2018; Sandel, 2020/2022), a arrogância meritocrática dos vencedores da globalização, que não reconhecem que “por muito que nos esforcemos, não somos completamente autossuficientes” (Sandel, 2020/2022, pp. 264-265), tem vindo a afirmar-se tornando mais difícil aprender o que é a gratidão e a humildade necessárias para nos preocuparmos com o bem comum (Sandel, 2020/2022). Como refere Sandel (2020/2022), “superar a tirania do mérito não significa que o mérito deixe de desempenhar um papel na atribuição de empregos e posições sociais” (p. 182), sendo necessário “repensar a forma como concebemos o sucesso” (p. 182) e “questionar as desigualdades de riqueza e estima social defendidas em nome do mérito, mas que fomentam o ressentimento, envenenam a nossa política e afastam-nos uns dos outros” (p. 182).

Na modernidade do século XXI, diferente da do século XX (Bauman, 2000/2001), os indivíduos, inseridos em sociedades, abertas ao exterior, de modelo económico predominantemente capitalista, estarão mais vezes à procura de emprego, num tempo em que o trabalho não “pode ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual” (Bauman, 2000/2001, p. 175), cabendo “ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir” (Bauman, 2000/2001, pp. 80-81).

Nas últimas décadas, pós-Segunda Guerra Mundial, a Humanidade catapultou-se para uma nova era: o Antropoceno, “um período geológico novo onde as condições biogeoquímicas são dominadas não por processos naturais, mas pelo impacto palpável da atividade humana” (Figueres & Rivett-Carnac, 2020/2020, p. 33). Segundo Chomsky e Waterstone (2021/2021), o ritmo com que a ciência vai publicando estudos como, por exemplo, os relacionados com o desaparecimento dos glaciares dos Himalaias e das populações de insetos, está a “acelerar de forma realmente alarmante” (Chomsky & Waterstone, 2021/2021, p. 227), o que leva Waterstone a considerar que a designação que melhor descreve o que está a acontecer já não é “alterações climáticas” (p. 227) mas sim “catástrofe climática ou disrupção climática” (p. 227). As alterações climáticas, segundo Figueres e Rivett-Carnac (2020/2020) “deviam inquietar todos os que já se preocupam com a justiça intergeracional – e que deveríamos ser todos nós” (p. 26). Dois cenários estão previstos no Acordo de Paris: um, o de uma trajetória muito perigosa, em que se nada mais for feito além do que foi definido em 2015, o aquecimento global

ultrapassará, em 2100, os 3° C acima da temperatura média global na era pré-industrial; outro, o cenário, ainda concretizável, da limitação do aquecimento global a não mais de 1,5° C, reduzindo para metade as emissões globais até 2030, novamente 50% em 2040 e chegando a um resultado líquido de zero emissões o mais tardar até 2050 (Figueres & Rivett-Carnac, 2020/2020). As alterações climáticas a juntar a práticas agrícolas insustentáveis levam a consequências que podem colocar em causa a sobrevivência de muitas espécies vegetais e animais e favorecer o aparecimento nos humanos de doenças originadas por novos vírus e bactérias (Lymbery, 2022/2022). Já no decurso da escrita do texto desta tese, o mundo começou a ser abalado, a partir de final de 2019 (China) e início de 2020 (resto do mundo), pela endemia e depois pandemia associada ao vírus SARS-CoV-2, designada COVID-19. Este evento trouxe consequências humanas trágicas (<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>) e efeitos económicos e sociais acentuadores das desigualdades existentes antes da pandemia em todos os países, pesem embora as medidas adotadas para conter a propagação do vírus e para proteger as vidas e os meios de subsistência das pessoas, um pouco por todo o mundo. Também a guerra na Ucrânia, iniciada pela Rússia em 24 de fevereiro de 2022, a juntar a outras guerras e conflitos nas mais diversas localizações geográficas (Andrews, 2022), veio aumentar a inflação, a insegurança alimentar e a instabilidade económica e social em muitos países. Segundo Lymbery (2022/2022), apesar de os dados científicos serem claros quanto ao nível de ameaça à biodiversidade e à vida humana que as práticas da agropecuária industrial e da emissão de gases com efeito de estufa constituem, as empresas “obrigadas a obter lucros para os seus acionistas” (p. 212) e a maioria dos líderes políticos “eleitos para governar por um mandato de quatro ou cinco anos” (p. 213) não têm agido suficientemente para impedir que o planeta mergulhe “numa crise inimaginável” (p. 212). Assim, todos estes problemas com que o mundo se debate vêm retardar o alcançar dos ODS.

Para Nichols (2017/2018), “na era das redes sociais, as pessoas que utilizam a Internet partem do princípio de que todas as pessoas têm o mesmo nível de inteligência e de informação só pelo simples facto de estarem ligadas” (p. 173). Rovelli (2014/2022) lembra que “a consciência dos limites do nosso conhecimento é também a consciência do facto de que aquilo que sabemos, ou julgamos saber, poderá resultar impreciso ou errado” (p. 254). Os cidadãos continuarão a necessitar de se informar e aprender sobre os assuntos, adotando um ceticismo fundamentado e invertendo a falta de disponibilidade para escutar os outros que “nos torna menos capazes de pensar, de discutir com argumentos convincentes e de aceitar um reparo quando estamos errados” (Nichols, 2017/2018, p. 172).

A igualdade de oportunidades, tal como refere Bolívar (2017), "é um sonho ou uma ficção, embora tal seja necessária, pelo que supõe de aspiração à equidade; por outro lado, a ideia de justiça está ligada à necessidade de redistribuição de recursos, dando substancialmente mais àqueles que têm menos" (pp. 80-81). A escola, em sociedades conectadas à Internet, em que os aprendentes buscam conhecimento, fora da mesma, através dos múltiplos dispositivos com ecrã e som, em especial, os computadores, os *tablets* e os *smartphones*, deverá, cada vez mais, incorporar os conteúdos e estratégias multimédia no ensino e na aprendizagem.

Segundo a OECD (2019), a profissão docente sustenta-se em 5 pilares: os conhecimentos e competências de base, o estatuto profissional, o controlo pelos pares, a responsabilidade e autonomia, e o prestígio e valorização social da profissão percebidos. Sendo o professor(a) aquele(a) que "fornece instrução em programas, num determinado nível educacional, como parte dos seus deveres regulares numa escola-alvo" (OECD, 2019, p. 26), ensinar continuará a exigir, de acordo com Freire (2014): a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo; o reconhecimento que a educação é ideológica; a rejeição de qualquer forma de discriminação, respeitando a autonomia do ser do educando; o reforço da capacidade crítica, da curiosidade e da insubmissão do educando; o fomento da pesquisa; o respeito pelos saberes que alunos trazem para a escola; a promoção da estética e da ética, criticando a tentativa de nos desviarmos facilmente das dificuldades originadas pela busca da verdade; o dar o exemplo, em que "pensar certo é fazer certo" (p. 35); a compreensão da realidade; a reflexão crítica sobre o que se faz; a assunção dos alunos, nas suas relações entre pares e com os docentes, como pessoas pensantes, sociais, históricas, comunicadoras, transformadoras, criadoras, realizadoras de sonhos, capazes de ter raiva porque capazes de amar; a consciência de sermos inacabados, inseridos no mundo; o exercício do bom-senso; a defesa dos direitos dos educadores; a alegria e a esperança; a convicção de que é possível mudar o estado das coisas; a competência profissional, indispensável para ter segurança; o comprometimento; a liberdade e a autoridade; a tomada consciente de decisões; o saber escutar e ter disponibilidade para dialogar; o querer bem aos educandos.

Num mundo com notáveis progressos tecnológicos, a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade estão cada vez mais presentes no dia-a-dia das empresas e influenciam a tomada de decisões (Bennett & Lemoine, 2014). Os avanços nas telecomunicações, nas redes computacionais, na inteligência artificial, na robotização, na produção de energia renovável, na mobilidade elétrica, na biotecnologia, na nanotecnologia, entre outros setores, deverão, em nosso entender, ser colocados ao serviço dos ODS. Estando presentes, nas nossas sociedades com diferentes níveis de evolução tecnológica, grupos de

peessoas que vão desde os infoexcluídos aos tecnologicamente bem adaptados e conectados, aquilo que fica reservado, para ser dado tratamento prioritário, pelos sistemas educacionais de cada país, está condicionado pelos fatores económicos, políticos, religiosos, geográficos, demográficos e culturais, locais, regionais, nacionais e transnacionais.

O desenvolvimento sustentável passará pela autossustentabilidade elétrica das habitações e edifícios, a retenção da água das chuvas para uso nos mesmos, o cultivo comunitário de legumes, a aquisição de comida a pequenos produtores locais, a maior utilização de transportes públicos elétricos, entre outros (Figueres & Rivett-Carnac, 2020/2020). O encontrar de soluções passará, como Pinker (2021) defende, pelo uso da racionalidade entendida como “um conjunto de ferramentas cognitivas que pode alcançar objetivos particulares em mundos particulares” (p. 21). A tecnologia deverá ser usada para o benefício coletivo. No entanto, há sempre riscos que não devemos ignorar pois, como refere Runciman (2018/2019), “não serão os robôs assassinos a escravizar-nos [...] Tudo o que é preciso são alguns indivíduos sem escrúpulos capazes de usar as máquinas em seu benefício” (p. 111), uma vez que “dentro da mesma tecnologia que tem o poder de nos libertar estão também os cenários mais negros, envolvendo vastos abusos de poder, desigualdade crescente e paralisia política” (p. 179). Figueres e Rivett-Carnac (2020/2020) propõem um conjunto de ações para fazermos o que é necessário para proteger a Terra e a Humanidade: libertar-nos do “velho mundo” (p. 121) dos nocivos sistemas de energia, de transportes e de agricultura alimentados por combustíveis fósseis; enfrentarmos o “desgosto que nos causam a perda da biodiversidade e as vidas empobrecidas das gerações futuras” (p. 127), assumindo “a responsabilidade por esta realidade, olhando de frente para o futuro incerto com toda a coragem que conseguirmos reunir” (p. 127); defendermos a verdade combatendo a disseminação de mentiras e a sabotagem da ciência; vermo-nos como cidadãos e não como consumidores que apenas compramos, usamos e deitamos fora; deixarmos os combustíveis fósseis, transferindo “o nosso pensamento, as nossas finanças e as nossas infraestruturas para novas energias” (p. 146); reflorestarmos as florestas pois estas “criam as condições para elas próprias, num sistema autossustentável” (p. 154); investirmos numa economia limpa que “funcione em harmonia com a natureza, que tanto quanto possível dê outro propósito aos recursos usados, minimize os resíduos e reponha os recursos que gastou” (p. 161); usarmos a tecnologia de forma responsável de forma a que a inteligência artificial e a “internet das coisas” (p. 168) sejam utilizadas “assegurando que está instituído um sistema adequado de governação” (p. 167) que garanta o planeamento adequado das tecnologias de que necessitamos para fazer frente à catástrofe climática; construirmos a igualdade de género assegurando que “a tomada de decisões em todos os níveis da sociedade

envolve um número crescente de mulheres” (p. 174); metermo-nos na política pois “as democracias estão ameaçadas pela crise climática e têm de evoluir para enfrentarem a mudança” (p. 180). O planeamento e a implementação de ações exigirá uma enorme vontade dos países, para trabalharem em conjunto, mas também para partilharem os seus recursos humanos e materiais, colocando os sistemas educativos na linha da frente para a educação e formação dos jovens e dos adultos para o desenvolvimento sustentável, preservando-se assim os ecossistemas e as espécies animais e vegetais. A escola, *lato sensu*, presente num “tempo de incertezas” (Canário, 2005, p. 81), em que o aumento do acesso à instrução, educação e formação não garante automaticamente a ascensão social dos(as) que a frequentam, assume um papel imprescindível na consciencialização, no ensino e na aprendizagem voltados para a construção de soluções que ajudem a dar cumprimento aos ODS.

A preocupação com a avaliação da qualidade das escolas, nas suas múltiplas vertentes, certamente presente desde a afirmação da instituição escolar europeia, a partir do século XVIII, começou, no início do século XX, já no “novo mundo”, nos EUA, a adquirir sistematicidade. É disso exemplo a acreditação da avaliação das aprendizagens, através de exames de admissão às faculdades, cerca de 1901, pelo College Entrance Examination Board (Stufflebeam, 2001, spring). Por outro lado, a escola, na sua dimensão organizacional, vista como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura (Costa, 2003), a partir do final da segunda guerra mundial, sofre um incremento da investigação dos fatores que contribuem para o alcance dos seus objetivos (Kyriakides, 2007; Lima, 2008; Stoll & Sammons, 2007; Teddlie & Stringfield, 2007). Conhecidos os principais fatores, os programas de melhoria da escola vieram, seguidamente, especificar as mudanças a efetuar, bem como a autoavaliação e a avaliação externa de escolas passaram a incluir nos seus modelos essas características da escola eficaz (Kyriakides, 2007; Lima, 2008; MacBeath, 2007; Stoll & Sammons, 2007).

Na sequência de um anterior estudo (Albuquerque, 2012) que possibilitou a geração e divulgação de um conjunto de conclusões sobre e para a organização escolar estudada, que incluiu a divulgação dos resultados aos participantes (comunidade escolar) fornecendo-se assim conhecimentos para que a instituição continuasse a desenvolver os seus procedimentos e as suas práticas de avaliação interna e de autoavaliação de escola, surgiu naturalmente no autor o desejo de continuar a contribuir com a realização de mais investigações. Assim, a escolha do tema desta tese prendeu-se, fundamentalmente, com os interesses profissionais e académicos do autor, ligados à docência e à avaliação de escolas, nas suas vertentes interna e externa.

O enquadramento concetual desta tese divide-se em dois capítulos. O primeiro, intitulado “Políticas globais sobre a qualidade da escola” (3 secções) e o segundo, designado por “Avaliação da escola para a melhoria educacional” (4 secções).

Na primeira secção do capítulo I, a escola, "invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade” (Canário, 2005, p. 61), que passou dos tempos “de certezas” (Canário, 2005, p. 63) ao período “de incertezas” (Canário, 2005, p. 81), caraterístico das últimas décadas do séc. XX e das primeiras do séc. XXI, para além da referência às suas dimensões institucional e pedagógica, é abordada, com algum detalhe, na sua dimensão organizacional.

A segunda secção divide-se em três subsecções, relativas ao desenvolvimento da investigação em eficácia educacional, em melhoria educacional e em eficácia educacional e melhoria educacional juntas. A existência de escolas eficazes frequentadas por alunos mais desfavorecidos (Lima, 2008), as estratégias de ensino de alunos com baixas condições socioeconómicas (Kyriakides, 2007), a investigação sobre a associação entre o desempenho escolar dos alunos e a sua personalidade e estilos de cognição (Kyriakides, 2007), ou a existência de resultados de investigação que mostraram que, para escolas com as mesmas caraterísticas e com populações escolares idênticas, os resultados escolares eram diferentes (Alaíz et al., 2003), constituem-se como exemplos da evolução da investigação sobre a eficácia da escola. Também as preocupações com a equidade na educação, acentuadas a partir da última década do séc. XX (Creemers, 2007; Güven, 2007; Kyriakides, 2007; Murillo, 2007; Sackney, 2007), levaram a que, por exemplo, a diferenciação da prática educativa fosse considerada na medida da função de cada fator de eficácia. Para além da *School Effectiveness Research (SER)*, dar-se-á conta de alguns dos progressos, num conjunto alargado de geografias, ao nível dos estudos sobre a melhoria das escolas e da posterior interligação entre os dois ramos investigativos. Muitas iniciativas ou programas de melhoria foram aplicando no terreno os fatores de eficácia descobertos na *SER* (Creemers, Stoll, Reezigt, & ESI Team, 2007; Lima, 2008). O projeto europeu *Effective School Improvement (ESI)*, que levou à elaboração, a partir dos seus resultados, do quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, é exemplificativo da combinação de conceitos originários dos campos da escola eficaz e da melhoria da escola (Reezigt & Creemers, 2005; Creemers, 2007), sendo o mesmo desenvolvido na subsecção relativa à eficácia e melhoria das escolas. Os objetivos educacionais, pertencentes ao contexto educacional desse quadro de referência (Reezigt & Creemers, 2005), em alguns países europeus são mais gerais, enquanto noutros são detalhados e prescritivos. Em Portugal, seguindo o estabelecido na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o

governo define os currículos dos ensinos básico e secundário. Preâmbulos de articulados legislativos, como o dos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, de 6 de julho de 2018, constituem-se como um dos mais recentes exemplos da fundamentação com base, entre outras opções de política educativa, no estabelecido em organizações internacionais, como, por exemplo, a ONU. A adoção, por parte das escolas, das etapas de um ciclo de melhoria, irá ter em conta a avaliação de escola, servindo os resultados da mesma para, entre outros aspetos, identificar as necessidades de melhoria, ponto de partida para o planeamento das ações de melhoria.

A terceira secção, do primeiro capítulo, aborda a participação de Portugal em estudos internacionais. A partir da adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE), o país passou a orientar as suas políticas e a colocar a sua legislação educativa conforme com as diretivas europeias. A abertura do país ao exterior e a necessidade aumentar o nível de escolarização da população e de melhorar o sucesso escolar, terão contribuído para uma crescente atenção, da parte da tutela, das autoridades educativas e dos académicos, para os estudos internacionais. Assim, entre outros assuntos, serão abordados estudos relativos: aos indicadores sobre os professores, o ensino e a aprendizagem; ao envolvimento em programas europeus para a educação, formação, juventude e desporto; ao desempenho dos alunos.

O capítulo II do enquadramento concetual aborda a avaliação da escola para a melhoria educacional. Está dividido em 4 secções que brevemente se descrevem.

Na primeira secção, são tratadas diferentes conceções sobre o que é a avaliação, considerando os contextos onde pode ocorrer, os objetos que avalia, os tipos específicos de avaliação e o desenvolvimento de um processo avaliativo (Alaíz et al., 2003; Fernandes, 2011a, 2011b; Figari, 1996; JCSEE, 2017; Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J., 2005; Neves & Ferreira, 2015; Pawson & Tilley, 1997; Pedrosa et al., 2022; Ribeiro, 1999; Stake, 2004/2006; Stufflebeam, 1999; Stufflebeam, 2001, spring; Stufflebeam, 2003; Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Da avaliação em geral chegar-se-á à avaliação de escolas. Os processos descentralizadores, ocorridos em muitos países, produziram, entre outras consequências, um reforço da avaliação das escolas (Bolívar, 1999/2003; Caldwell, 2007; Creemers, 2007; Hendriks, Doolaard, & Bosker, 2002; Morgado 2016; Pacheco 2014, julho). A pressão para melhorar deverá ser acompanhada dos apoios necessários às escolas (Alaíz, Góis, & Gonçalves, 2003; Reezigt & Creemers, 2005; Stoll & Sammons, 2007), sem os quais, o início das mudanças poderá produzir efeitos indesejáveis. A autoavaliação de escola, assente em processos úteis e exequíveis (Alaíz et al., 2003; JCSEE, 2017; Nóvoa, 1992), deverá incluir um conjunto de etapas, às quais será necessário dedicar muita atenção (Alaíz et al., 2003). Por outro lado, os procedimentos de autoavaliação e a execução das ações de melhoria podem encontrar muitas

resistências em determinadas culturas profissionais (Thurler, 1994; Hargreaves, 1998; Alaíz et al., 2003) e organizacionais (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Stoll & Fink, 1996).

No Reino Unido, a partir de 1993, o Office for Standards in Education (Ofsted) passou a efetuar inspeções a todas as escolas suportadas por dinheiro dos contribuintes, com disponibilização pública dos relatórios (Stoll & Sammons, 2007). Por outro lado, na Escócia, em 1996, foi publicado o primeiro guia *How Good is Our School?*, com objetivos de servir quer à autoavaliação da escola, quer à avaliação externa, ajudando diretores, professores e inspetores (HMIE, 2001, p. v). Os modelos de AEE aplicados noutros países, incluindo Portugal, receberam influências do modelo escocês (Brigas, 2012; Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2014). Na segunda secção do capítulo II, para além das influências, são abordados os principais projetos e programas de avaliação de escolas, do ensino não superior, em Portugal.

Centrando-nos novamente em Portugal, assuntos como a análise de relatórios internacionais (Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia, & Gomes, 2014); o estudo analítico das classificações obtidas pelas escolas (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014); a evolução do desempenho das escolas no 1.º e 2.º ciclos de AEE (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014; Alferes, Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2016); as alterações provocadas na autoavaliação (Silvestre, Saragoça, & Fialho, 2016; Sampaio, Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016); os efeitos nas lideranças de topo (Fernandes, Leite, & Mouraz, 2016); as mudanças na perceção dos profissionais e nas características das lideranças, entre outros aspetos (Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra, & Barreira, 2016); o grau de apropriação do referencial de AEE a diversos níveis (Sousa et al., 2016); a análise dos documentos relativos aos contraditórios exercidos pelas escolas (Pacheco, 2016a); os resultados globais do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014; Pacheco, 2016b); fazem parte da terceira secção, do segundo capítulo do enquadramento concetual, onde são analisados alguns dos mais recentes estudos sobre os efeitos da AEE do ensino não superior português.

Atendendo ao tema desta tese e à importância da AEE, na secção 4, é apresentado um nosso artigo, que teve por objetivo realizar uma revisão sistemática sobre os efeitos da AEE, nas escolas de ensino não superior de diversos países, apresentados nos resultados divulgados por artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até 14/08/2021.

Segundo Coutinho (2015), "uma boa parte das três últimas décadas do século passado foi caracterizada pelo debate epistemológico entre os diversos paradigmas, fundamentalmente entre o que se costuma chamar de enfoque quantitativo e qualitativo" (p. 32). Na segunda parte

desta tese, é feita a apresentação do trabalho empírico realizado, o qual, em termos de paradigmas de investigação, não apresenta, à luz dos modelos propostos por Lukenchuk (2013), características de um único paradigma. No entanto, concordamos com a ideia, expressa por autores como Cohen, Manion, e Morrison (2018), de que mais do que um modelo investigacional dirigir a investigação, o que deve dirigir essa mesma investigação são os seus objetivos. Os 4 capítulos componentes da parte II são descritos seguidamente.

O capítulo I aborda a metodologia adotada e está dividido em 3 secções. A primeira secção trata da formulação do problema. Tendo em conta as singularidades presentes em cada sistema educativo, em geral, e em cada escola, em particular, nesta tese, orientada por um objetivo profissional de investigar para aprender, construir conhecimento e aplicá-lo no terreno, procuraremos encontrar respostas para a questão central: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola? O objeto de estudo é uma Escola Não Agrupada ou Agrupamento de Escolas (ENAAE), pertencente à Região Centro de Portugal (NUT II). Na secção dois, são enunciados os objetivos desta investigação e, na secção três, são apresentadas as opções metodológicas.

O capítulo II, intitulado “Estudo A”, é um estudo documental que teve por objetivo dar cumprimento ao primeiro objetivo desta investigação. Assim, foram analisados os relatórios de AEE e os contraditórios de 7 UG, próximas geograficamente, incluindo a UG alvo do nosso estudo. Esta análise possibilitou também estudar a interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares (OE) e as mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas noutras duas OE (2 nossos artigos reproduzidos nas respetivas secções deste segundo capítulo).

O terceiro capítulo, designado por “Estudo B”, divide-se em duas secções. Na primeira, é feita uma caracterização da ENAAE alvo da nossa investigação. A segunda secção, designada “Inquérito por entrevista”, divide-se em 3 subsecções, uma por cada categoria de análise do conteúdo das entrevistas (apêndice III), mais uma quarta secção com comentários e sugestões dos(as) participantes nas entrevistas.

No capítulo IV é realizada uma discussão dos resultados que procura dar respostas às subquestões da questão central.

Na conclusão desta tese procurou-se sintetizar brevemente os principais tópicos do enquadramento concetual e destacar as principais conclusões resultantes dos estudos realizados, especialmente o “Estudo B”. Não pretendendo fazer generalizações, pois a nossa investigação é um estudo de caso, são também apresentadas algumas convergências com achados de outras

investigações apresentadas no enquadramento concetual. Por fim, são apresentadas recomendações para a realização de mudanças por parte da ENAAE e indicadas possíveis investigações futuras.

Ao longo do texto desta tese, esteve presente a ideia de promoção, também pela elaboração frásica, de uma maior equidade no tratamento de género, tentando não perder de vista as regras da língua portuguesa e a facilitação da leitura. Assim, foi realizado um esforço de construção frásica atendente a este princípio. Em partes do texto em que tal pareça não ocorrer, o propósito não foi abandonado, devendo ler-se a palavra no masculino e/ou feminino como referente a todos os géneros. Excetuam-se as situações em que a menção, facilmente entendida no contexto em que ocorre, fica claramente associada a este ou aquele género.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – POLÍTICAS GLOBAIS SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA

Da aprendizagem com a família, por mera reprodução de gestos e técnicas, necessários à sobrevivência quotidiana, até ao aparecimento de uma escola institucional, massificada, vai quase toda a existência temporal da humanidade. Embora as escolas formais tenham milhares de anos (Pinker, 2020), normalmente regidas por uma classe clerical, só a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, a escola foi ganhando importância crescente até chegar aos nossos dias em que é influenciada e influenciadora do espaço-tempo das sociedades onde se insere.

A primeira secção deste capítulo tratará das várias dimensões da escola, com especial destaque para a escola como organização. Os encargos financeiros dos Estados, das empresas e das famílias, condicionarão, em muitos países, os recursos colocados ao dispor da escola. Também as pandemias, as alterações climáticas, a poluição, o envelhecimento da população sem e com aumento da mesma, o desemprego provocado pelos avanços tecnológicos, os fluxos migratórios e a desigualdade na distribuição da riqueza produzida são alguns dos principais problemas da humanidade que se refletirão no aumento da exigência e da responsabilidade individuais. A aprendizagem será realizada cada vez mais de acordo com as necessidades individuais, procurando, cada um, em qualquer momento da sua vida, aquilo que mais lhe interessa aprender. A família e a escola, entidades dinâmicas, continuarão a existir e a ter um peso preponderante no ensino e na aprendizagem mas as aprendizagens em qualquer lugar e a qualquer hora ganharão novos matizes fora delas.

Na segunda secção, procurar-se-á dar uma panorâmica da investigação realizada mundialmente, em diversos países, na segunda metade do século XX e início do século XXI. As diferentes realidades geográficas, demográficas, políticas, económicas, culturais e religiosas dos países, quer ao longo do tempo, quer num determinado momento, influenciam, entre outros aspetos, a definição dos objetivos educativos, a estrutura do sistema educativo, o número de anos da escolaridade obrigatória e os conteúdos ensinados. Tratar-se-á de uma abordagem que, sem ser muito abrangente, permitirá compreender um pouco melhor o que foi realizado para procurar aumentar a qualidade da escola em diferentes regiões do planeta. No contexto da investigação educacional, os movimentos das escolas, incluem a eficácia das escolas, a melhoria das escolas e eficácia e melhoria das escolas. Estes movimentos serão abordados em subsecções da secção 2.

A resposta do Estado às estatísticas internacionais, numa lógica avaliadora, com o objetivo de reforçar a frequência do ensino superior, “reconhecendo e premiando a qualidade e

competitividade” (Ferreira e Seixas, 2006, p. 277) desse ensino, bem como a fundamentação científica da “tomada de decisão política e controlo da sua execução” (Barroso, 2006, p. 48), constituir-se-ão, porventura, como as principais evidências da importância cada vez maior dada aos estudos internacionais e à participação de Portugal nesses estudos. A última secção deste capítulo procurará dar conta da participação de Portugal, entre outros, no *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, na rede Eurydice, no *Programme for International Student Assessment (PISA)*, no *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, no *Trends in International Mathematics and Science Study Advanced (TIMSS Advanced)*, no *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* e no *Progress in International Online Reading Literacy Study (ePIRLS)*. A participação de alunos portugueses nas competições científicas internacionais e a condução de outros estudos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) serão também brevemente abordados.

1. A escola como organização

Durante séculos, a população europeia, pertencente maioritariamente ao povo, foi analfabeta, habitou nas zonas rurais e dedicou-se à agricultura e aos ofícios. A aprendizagem de um ofício ou atividade profissional era efetuada com as pessoas que já as exerciam e as regras de vida em sociedade eram aprendidas no seio familiar e na prática dos cultos religiosos que definiam os calendários e os preceitos a seguir. A segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, originada em Inglaterra, e os princípios de *Liberté, Egalité, Fraternité* (Liberdade, Igualdade e Fraternidade), proclamados na Revolução Francesa, impulsionou a importância dada à escola enquanto “instância de iniciação intelectual adequada a uma modernidade florescente mas também como instituição socializadora, promovendo uma formação global tendente a inculcar valores e comportamentos convenientes a uma cultura dominante” (Ferreira, 2005, p. 179). A gradual extinção da servidão e do feudalismo, aliada às alterações sociais motivadas por uma emergente economia tecnológica industrial e a consequente deslocação de pessoas do campo para as fábricas, foram então, em nossa opinião, precursoras de uma escola formal secular, institucional, administrada por um Estado-nação, aberta a um maior número de pessoas. No entender de Canário (2005), “estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade” (p. 61). No entanto, o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, alargado

a toda a população, só a partir do século XIX teve um real empenho dos governos liberais (Ferreira, 2005).

Observando desde a antiguidade clássica, passando pela implantação e florescimento do cristianismo, pelo renascimento e pelo iluminismo, verifica-se, tal como afirma Ferreira (2005), que a escola deve “ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características de um determinado tempo” (p. 179). Segundo Canário (2005), a escola passou por três períodos distintos: um “tempo de certezas” (p. 63), entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, em que o Estado assume a responsabilidade da educação e a escola se afirma como instituição; um “tempo de promessas” (p. 78), entre 1945 e a crise do petróleo de 1973-74, com grande crescimento económico pós segunda guerra mundial, em que o Estado adiciona às suas responsabilidades as características de um Estado “desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa” (p. 80); um “tempo de incertezas” (p. 81), desde 1973-74 até à atualidade, em que as relações não lineares entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais e entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente se tornaram mais evidentes, em que a quimera da abundância ilimitada começou a ser melhor entendida pelos cidadãos, em virtude de uma maior consciencialização global acerca da finitude e necessidade de preservação dos recursos naturais, do combate à poluição, da manutenção da paz e da redução das desigualdades. No entender de Canário (2004, jan./jun.), estas relações não lineares expressam-se, entre outros aspetos, no facto de “um trabalhador com qualificações elevadas [possuir] vantagens relativas que desaparecem se todos os concorrentes no mercado de trabalho estiverem, nesse capítulo, em igualdade de circunstâncias” (p. 54) e de “a educação não [poder] resolver a situação de crescente desemprego e precaridade do trabalho, na medida em que estamos na presença de escolhas sociais deliberadas” (p. 54), em que “nas sociedades de capitalismo desenvolvido o desemprego deixou de ser encarado como um problema para passar a ser encarado como uma solução que permite ‘crescer’ e ‘modernizar’, aumentando a competitividade” (p. 54).

A escola abarca várias dimensões. A dimensão institucional, pedagógica e organizacional podem assim definir a escola (Canário, 2005). A primeira caracteriza-se pela escola supressora da falta de conhecimentos, preparadora para o mercado de trabalho, uniformizadora cultural, linguística e política, construindo os cidadãos e os Estados-nação (Canário, 2005). O processo de ensino-aprendizagem, formatador de outras modalidades educativas à sua imagem, baseado na relação professor-alunos e caracterizando-se pela revelação dos saberes, cumulatividade do conhecimento e pela exterioridade descrevem, segundo Canário

(2005) a dimensão pedagógica. Os conhecimentos não adquiridos através da escola foram, assim, desvalorizando-se (Canário, 2005). Costa (2003), a partir do trabalho de diversos autores, desenvolveu 6 formas particulares de “perspetivar a organização escolar que apelidamos de imagens organizacionais da escola: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia [e] a escola como cultura” (p. 14). Apresentamos, seguidamente, de forma resumida, cada uma delas.

Segundo Costa (2003), a passagem para o domínio da organização escolar dos princípios teóricos originários das obras de Taylor (*The Principles of Scientific Management*, 1911) e de Fayol (*Administration Industrielle et Générale*, 1916), posteriormente recuperados e desenvolvidos a partir dos anos 50, com especial destaque para Drucker e o seu modelo de administração por objetivos, conduziram à conceção da escola como uma empresa educativa. A identificação e a planificação rigorosa dos objetivos a atingir, a sua avaliação, bem como a divisão do trabalho e a especialização, com cargos e funções bem definidas, entre outras características, originaram uma imagem organizacional de uma escola vista como uma empresa (Costa, 2003). Martín-Moreno Cerrillo (1989) menciona 11 características de uma escola de tipo taylorista: organização hierárquica centrada no diretor; relações escassas com a comunidade exterior, incluindo com os pais e encarregados de educação; espaços físicos escolares organizados uniformemente; constância dos horários, inalteráveis, planeados para todo o ano letivo; formalismo no cumprimento das regras de disciplina; uniformidade dos conteúdos programáticos; metodologias de ensino uniformes; turmas ou grupos de alunos homogéneos; moldagem do aluno por cada professor, que trabalha isolado; recursos didáticos escassos, pouco diversos; avaliação descontínua dos alunos assente em provas ou exames escritos.

No entender de Costa (2003), Max Weber “foi o primeiro, e certamente o maior, teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional” (p. 41), “apontando exemplos clássicos de organizações burocráticas (Egito, China, Império Romano, Igreja Católica)” (p. 41), e também o “estado moderno – capitalista e democrático – [...] dependente de um desenvolvimento incondicional da burocracia” (p. 41). Para Costa (2003), a conceitualização e teoria da burocracia foram das mais utilizadas na caracterização das escolas. Segundo este autor, os indicadores mais importantes da escola como burocracia são:

- centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;

- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*);
- atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- conceção burocrática da função docente. (Costa, 2003, p. 39)

Também o princípio da igualdade, para Machado e Formosinho (2017), associado às ideias de igualdade perante a lei e igualdade material, adquiriu, nos sistemas educativos, e na organização escolar, uma interpretação uniformista, "concretizada num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a facilitar ensinar a todos como se fossem um só" (p. 51).

A Teoria das Relações Humanas constitui-se, de acordo com Costa (2003), como base teórica para a imagem da escola como democracia. Ao contrário das teorias anteriores, concentradas no estudo do homem individualmente considerado, ao nível das tarefas, das normas, dos cargos e das funções, a investigação passa a concentrar-se no comportamento das pessoas em grupo, no homem como ser social (Costa, 2003). Em Portugal, segundo Costa (2003), a imagem da escola enquanto democracia, esteve bastante presente no discurso educacional, logo a seguir ao 25 de abril de 1974, com a reinstauração de um regime democrático, o que conduziu à transposição das suas regras para a escola. Para Costa (2003), são indicadores da escola vista enquanto democracia os seguintes:

- desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e defesa da utilização de técnicos para a "correção" dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas comportamentais);
- visão harmoniosa e consensual da organização;
- desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. (Costa, 2003, pp. 55-56)

A escola entendida como arena política é, segundo Costa (2003), uma imagem "de pendor marcadamente sociológico, no sentido interpretativo e crítico" (p. 74), situando-se, "a este nível, na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as suas tendências normativas" (p. 74). No entender de Costa (2003), a inversão dos pressupostos

de racionalidade e de previsibilidade organizacional, entre outros, constituiu um objetivo das “alterações profundas a que estiveram sujeitas as teorias organizacionais e administrativas” (p. 75) com o desenvolvimento da imagem da escola enquanto arena política (Costa, 2003). Esta perspectiva da escola situa-se, de acordo com Costa (2003), focada mais nos aspetos do funcionamento interno da escola, “uma *arena política* onde confluem interesses distintos, conflitos, negociações (fruto da dinâmica dos atores em presença) e onde os processos e as finalidades organizacionais são instáveis e conflitantes” (p. 75). Como características mais importantes desta imagem, o autor destaca:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo por base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. (Costa, 2003, p. 73)

No entender de Costa (2003), o conceito de anarquia, no âmbito de uma perspectiva organizacional, que apresenta “um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritivos ou normativos” (p. 89), surge apenas como metáfora “cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas [...] se não em todas, pelo menos em algumas” (p. 89) escolas, nomeadamente:

- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua;
- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma seqüência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambigüidade organizacionais;

- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico. (Costa, 2003, pp. 89-90)

A associação do conceito de cultura às organizações está ligado, segundo Costa (2003), ao “inesperado êxito manifestado pelas empresas japonesas, nomeadamente em áreas onde tradicionalmente o Ocidente preponderava [...], já que a *performance* atingida por estas empresas foi atribuída essencialmente às características da especificidade cultural de cada uma dessas organizações de sucesso” (p. 110). A escola como cultura apresenta os seguintes aspetos:

- não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;

- a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);

- a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura forte* entre os seus membros (identidade e valores partilhados);

- em termos de investigação os defensores desta perspetiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento;

- as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspetos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada. (Costa, 2003, p. 109)

O funcionamento organizacional resulta de um “compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1992), não se revelando, como menciona Lima (1991), nem exclusivamente burocrática, nem exclusivamente anárquica, sendo local de “reprodução normativa” mas também, “e possivelmente não podia deixar de o ser, *locus* de produção de diferentes tipos de regras” (Lima, 1991, p. 11). A estrutura, resultante de um conjunto de normas governativas; as relações, que englobam as interações e a comunicação entre pessoas pertencentes à escola; os processos, que incluem a elaboração, execução e avaliação de planos de atuação; a cultura, componente menos visível e mais implícita referente aos valores e crenças; são para González (2006), as dimensões que compõem a organização escolar. O projeto educativo da escola tem assumido uma centralidade ao nível legislativo, colocando-o como instrumento de gestão estratégica da escola, num quadro de exercício da autonomia (Grade, 2008). Os estudos da escola como organização, segundo Nóvoa (1992), têm considerado as estruturas física,

administrativa e social da escola. A primeira comporta, entre outras, os edifícios escolares, os espaços físicos, os recursos materiais e o número de turmas; a segunda inclui os recursos humanos, a direção, a gestão, a tomada de decisões etc., e a terceira abarca as relações entre os membros da comunidade escolar, a participação dos pais e encarregados de educação (EE), a cultura organizacional, a democracia interna, o clima social etc. (Nóvoa, 1992). Uma estrutura organizativa burocrática formal, alicerçada nos princípios da gestão racional e da administração empresarial, com base em processos e estratégias de atuação, e com o desenvolvimento de relações entre os indivíduos, numa cultura de valores e crenças organizacionais, com a manutenção de relações com a comunidade exterior, fazem assim parte da escola como organização.

Apesar de algumas críticas, como a inviabilidade da educação universal e a des-escolarização da ética da sociedade, defendidas por Ivan Illich na sua obra “*Deschooling society*” (Gajardo, 1993), e a geração de desigualdades pela massificação da frequência escolar (Antunes, 2017; Machado & Formosinho, 2017), a escolarização tem-se acentuado. É disto exemplo o aumento da escolaridade obrigatória em Portugal, especialmente no pós-Revolução de 25 de abril de 1974. O salazarismo, regime autoritário conservador fascizante (Martins, 2022), fascista conservador (Rosas, 2022, outubro) ou nacionalista conservador (Pinto, 2022, outubro), implementou políticas educativas, nomeadamente no período entre 1933 e 1968, que levam Grilo (2022) a concluir que “se por um lado o país tinha já em 1968 uma rede de escolas primárias que cobriam praticamente todo o território continental” (p. 208), a rede de instalações escolares dos níveis seguintes de ensino era “manifestamente insuficiente” (p. 208) e Portugal tinha “uma taxa de analfabetismo ainda muito elevada e uma escolaridade obrigatória demasiado curta para um país que se pretendia mais culto, menos ignorante, mais industrializado e mais capaz de competir com os seus parceiros europeus” (p. 208).

Bolívar (1999/2003) destaca que “as relações entre os esforços para mudar as escolas enquanto locais de trabalho e a prática docente [...] surgem pouco claras” (p. 302), acentuando a necessidade de se voltar novamente a considerar que “o núcleo da mudança são os modos de pensar e as competências dos professores, a didáctica centrada na aprendizagem/educação dos alunos” (pp. 302-303). Para este autor, a compatibilização de iniciativas da administração central com as levadas a cabo pelas escolas “mais do que objeto de regulação legislativa, de exercício de tutela ou controlo supervisor, é uma questão de *criar uma cultura escolar* e social propícia à reconstrução e apropriação da educação nos seus contextos naturais, pelos próprios agentes” (Bolívar, 1999/2003, p. 284). A incerteza que caracteriza o tempo atual, mencionada por Canário (2005), em nossa opinião, poderá levar ao incremento de novas modalidades de

ensino e aprendizagem, como a sala de aula invertida (*flipped classroom*), a comunidade de investigação (*community of inquiry*) e o ensino e a aprendizagem em linha, à distância e presencial (*online and blended learning*) nas plataformas digitais. Podendo não ser uma desescolarização da sociedade, no sentido defendido por Ivan Illich, há um alargamento do espaço e do tempo de ensino e de aprendizagem, o que vai ao encontro de outras ideias, também defendidas por este autor, sobre redes educacionais que aumentem a oportunidade de aprendizagem, partilha e carinho. As relações não lineares, entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente (Canário, 2005), continuarão a ser influenciadas, nas sociedades capitalistas, por “escolhas sociais deliberadas” (Canário, 2004, jan./jun., p. 54), a favor do desemprego “encarado como uma solução que permite ‘crescer’ e ‘modernizar’, aumentando a competitividade” (Canário, 2004, jan./jun., p. 54), justificadas, entre outros aspetos, por mudanças tecnológicas e pelo aumento dos dividendos a distribuir aos acionistas. No entanto, as alterações tecnológicas e o aumento do conhecimento científico trarão também novas profissões. A escola reinventar-se-á, atendendo às necessidades dos sistemas político-económicos e, em alguns casos, religiosos, onde se insere. Seja no mundo tradicional físico ou no mundo digital, em que ambos podem ter salas de aula, a escola tenderá para uma função orientadora e dinamizadora da descoberta do saber por parte dos alunos e para a aplicação deste de forma mais autónoma, o que a tornará mais eficaz.

O aumento da exigência e da responsabilidade individuais, resultante, por um lado, dos grandes desafios ambientais, demográficos, migratórios, de empregabilidade e de desigualdade na distribuição da riqueza gerada, com que o mundo se defronta, e, por outro, dos encargos financeiros de muitos países, empresas e famílias, levarão, cada um, a uma procura constante de informação, de acordo com as suas necessidades, aprendendo, não só na e com a escola e a família, mas também em qualquer lugar, a qualquer hora e em qualquer momento da vida. Para isso, a Internet, com uma grande variedade de plataformas de ensino e aprendizagem e recursos multimédia, constitui-se como uma grande escola virtual com cursos, disciplinas, conteúdos, salas de aula, bibliotecas, pessoas no papel de professores, pessoas no papel de alunos, que estão ao dispor de cada vez mais indivíduos. Todo este manancial é proporcionado quer pelas instituições escolares formais, quer por empresas, outras instituições e indivíduos. A comunicação síncrona (voz, mensagens escritas, mensagens multimédia, videochamadas, videoconferências, entre outros) ou assíncrona (correio eletrónico, fóruns, mensagens gravadas, formulários etc.) será reforçada, permitindo que pessoas distantes fisicamente possam, por exemplo, trabalhar em projetos comuns, esclarecer dúvidas e trocar opiniões.

Segundo Machado e Formosinho (2017), a "pedagogia da uniformidade nem sempre é bem sucedida e, colocando o défice nas condições de capacitação do aluno para receber o conhecimento, acciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de 'desfazer' as desigualdades" (p. 51). Também, como refere Antunes (2017), após o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e do aumento, nas escolas públicas, da oferta de cursos profissionais, algumas medidas legislativas tomadas em 2012, levaram a autora a "colocar a hipótese de que em 2012 se iniciou uma trajetória de canalização, para fora da escola, de jovens academicamente mais frágeis e/ou socioeconomicamente desfavorecidos" (p. 44). Entretanto, o contexto de intervenção direta da *troika* (Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia - CE e Banco Central Europeu - BCE) em Portugal, entre maio de 2011 e maio de 2014, condicionador direto ou indireto das decisões políticas tomadas nesse período, deixou de estar presente. No momento em que escrevemos este texto, ainda é relativamente cedo para se averiguar o impacto da legislação referente aos currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto) e à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) nas taxas de conclusão do ensino secundário.

O aprender-fazendo, num mundo globalizado, cheio de dinâmicas, também ao nível do mercado de trabalho, poderá capacitar as pessoas com conhecimentos para o mundo laboral. Quer as escolas, quer as empresas, deverão estreitar relações, contribuindo para que os cursos de carácter profissionalizante incorporem uma formação em contexto de trabalho de qualidade, certificadora de reais aprendizagens realizadas pelos alunos/formandos, com vantagens para todas as partes envolvidas. Também a formação ao longo da vida, fornecida pela escola e/ou empresas/outras instituições, voltada para as necessidades concretas, verificadas em cada momento, e de acordo com estratégias de desenvolvimento do país, continuarão a ser parte da solução capacitadora dos recursos humanos para o enfrentar das mudanças requeridas para o cumprimento dos ODS.

A escrita, a leitura, o cálculo, os conhecimentos relativos à biologia, à geologia, à matemática, à física, à química, à economia, à história, à literatura, à filosofia, às ferramentas e à programação informática, entre outros saberes base, ministrados nas diversas disciplinas curriculares, continuarão a ser essenciais para a compreensão e intervenção nas situações e problemas que se nos deparam diariamente. Também, em nosso entender, a promoção das aprendizagens continuará a necessitar de práticas educativas como as elencadas por Walberg e Paik (2000), com base na revisão que estes autores fizeram da literatura: estimular o desenvolvimento intelectual dos filhos/educandos, por parte dos pais e encarregados de

educação; realizar a classificação, comentário e discussão dos trabalhos de casa dos alunos, por parte dos professores; apostar na concentração, por parte dos alunos, em objetivos a atingir; realizar um ensino direto apoiado em lições, com apresentação de novos conteúdos e habilidades, prática orientada dos alunos, fornecimento de *feedback* e prática independente pelos alunos; mostrar aos alunos a relação entre as aprendizagens presentes e as passadas; oferecer algumas opções aos alunos para os seus objetivos de aprendizagem e ensinar-lhes a estarem atentos ao seu progresso; ensinar um aluno ou pequeno grupo que possui habilidades e necessidades de aprendizagem idênticas; fazer uma sequenciação, monitorização e controlo do processo de aprendizagem; aprender em pequenos grupos de auto-instrução de modo a apoiar e aumentar a aprendizagem do outro; utilizar uma variedade de técnicas instrucionais que permitam adaptar as lições a alunos individuais e a pequenos grupos.

Os desafios com que o mundo se defronta, mencionados anteriormente, levam a que os Estados, as instituições, as empresas, as famílias e as pessoas, face a uma escassez de recursos financeiros, desenvolvam estratégias conducentes ao aumento da eficiência na utilização dos recursos disponíveis e da eficácia na consecução dos objetivos.

Os termos justiça, igualdade e equidade, muitas vezes empregados indistintamente, na atualidade estão enquadrados por paradigmas diferenciados (Bolívar, 2017). A universalização está ligada ao paradigma da igualdade, a igualdade perante a lei, devendo todos receber o mesmo tratamento (Bolívar, 2017), enquanto que "muitas teorias de justiça distributiva adotam elementos do paradigma da equidade" (p. 81) em que "os indivíduos são diferentes entre si e merecem, portanto, um tratamento diferenciado que elimine ou reduza a desigualdade de partida" (p. 81). No entender deste autor, no contexto da educação, a igualdade de oportunidades está ligada ao paradigma da igualdade, enquanto determinadas propostas compensatórias das desigualdades estão ligadas à equidade (Bolívar, 2017).

Segundo Bolívar (1999/2003), as redes e as funções que as pessoas que ocupam lugares de direção, juntamente com outras pessoas, vão criando na escola, atuando “como agentes de mudança” (p. 255), podem contribuir para o comprometimento dos “membros em dinâmicas de trabalho que tornem a escola capaz de se auto-renovar” (p. 255) e para a criação de “uma *cultura institucional própria* que sustente o seu futuro desenvolvimento” (p. 255). Para este autor, “a crescente autonomia das escolas exige *equipas directivas estruturadoras da dinâmica colegial da escola*, capazes de estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas” (Bolívar, 1999/2003, p. 255). A liderança distribuída, apoiada no empenho dos profissionais, em vez de uma colagem a posições e papéis

rigidamente formais ou hierárquicos, é um fator a considerar na melhoria da escola (Hallinger & Huber, 2012; Harris, 2004; Muijs & Harris, 2003).

Assim, poderemos considerar que a qualidade do serviço prestado pela escola terá a ganhar com uma liderança partilhada. O diretor será um exemplo para todos de trabalho, conhecimento, experiência e habilidade, mas deverá apoiar-se numa equipa diretiva, igualmente competente, em que o processo de tomada de decisões considere os contributos resultantes do diálogo permanente entre os elementos da direção, bem como os resultantes da participação de todos os membros da comunidade, que com as suas competências e conhecimentos contribuirão para decisões bem fundamentadas.

2. Movimentos das escolas

Segundo Sá (2011), a qualidade pode centrar-se em características e atributos tangíveis (produto), na satisfação relativa ao preço (valor), na adequação ao uso (uso), na conformidade com as especificações (processo) ou na qualidade absoluta universalmente reconhecida (excelência inata). Para este autor, os modelos de excelência incorporam valores, conceitos e princípios de gestão pela qualidade total (GQT), existindo um conjunto de fatores-chave do sucesso de uma empresa, interrelacionados entre si, como: o foco no cliente, a orientação para os resultados, a rapidez na resposta, a liderança, a visão, a participação dos funcionários, a prevenção, as parcerias, a responsabilidade social e a melhoria e aprendizagem contínua (Sá, 2011).

No entender de Bolívar (1999/2003), a reforma, a mudança, a inovação e a melhoria educativas partilham de:

- Percepção de *novidade* por parte das potenciais pessoas afectadas pela mudança.
- *Alteração* quantitativa ou qualitativa das situações previamente existentes (estrutura e/ou currículo, a nível de sistema, escola ou aula).
- Proposta *intencional* ou *planificada* de introduzir mudanças.
- Podem ser justificadas/apreciadas a partir de diversas perspectivas ou instâncias: técnico-políticas, pedagógico-didáticas, sociais ou críticas. (Bolívar, 1999/2003, p. 52)

Segundo Bolívar (1999/2003), a mudança, em contraste com a melhoria, é um conceito que se utiliza mais como “conceito descritivo” (p. 51), sinónimo de alterações “a diferentes níveis (sistema, escola, aula) de estados ou práticas previamente existentes” (p. 52). Por sua vez, o conceito de melhoria implica um “juízo de *valores* ao comparar a mudança ou os resultados com estados previamente existentes, em função da consecução de determinadas

metas educativas” (p. 52). Por outro lado, as reformas, comparativamente com as inovações, caracterizam-se mais por ter uma origem exterior à escola, político-governamental, centralizada, como são, por exemplo, as mudanças na estrutura do sistema educativo ou as reestruturações curriculares (Bolívar, 1999/2003). As inovações “*costumam gerar-se a partir de instâncias de base* (escolas, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais)” (Bolívar, 1999/2003, p. 51), estando mais associadas a mudanças “de carácter mais restrito e qualitativo das práticas educativas vigentes” (p. 51).

Na área educativa, ao longo das últimas décadas, têm-se procurado determinar que atividades produzem efeitos mais positivos nos alunos e como se pode conseguir uma escola melhor (Alaíz, Góis, & Gonçalves, 2003). A investigação sobre a eficácia da escola, com centro na qualidade e equidade da educação, produziu resultados que mostraram que, para escolas com as mesmas características e com populações escolares idênticas, os resultados escolares eram diferentes (Alaíz et al., 2003).

No contexto da investigação educacional, os movimentos das escolas, incluem a eficácia das escolas, a melhoria das escolas e a eficácia e melhoria das escolas. Assim, nas 3 subsecções seguintes, procuraremos dar uma breve panorâmica, a nível mundial: da evolução da investigação sobre a eficácia da escola, que ao longo de décadas de estudos foi identificando os fatores que contribuem para uma maior eficácia escolar; das políticas e programas de melhoria que, com mais ou menos relação com a investigação sobre eficácia, foram aplicados nas escolas; da crescente interligação entre a eficácia da escola e a melhoria da escola, chegando-se aquilo que alguns autores designam por melhoria eficaz da escola. Não se pretendeu uma cobertura muito exaustiva, que caíria fora do âmbito deste capítulo I, mas sim, um enquadramento que permitisse perceber um pouco melhor o que tem sido feito, ao longo de décadas, em vários países do mundo, para procurar incrementar a qualidade da escola.

As realidades geográficas, demográficas, políticas, económicas, culturais e religiosas dos países podem ser muito diversas, quer ao longo do tempo, quer num determinado momento. Isto tem uma clara influência na definição dos objetivos educativos, na estrutura do sistema educativo, na definição do número de anos da escolaridade obrigatória, nos recursos financeiros, materiais e humanos utilizados para a lecionação, nos conteúdos ensinados etc. A própria definição do que é um sistema educativo eficaz, ou do que é uma escola eficaz é fortemente condicionada por essas realidades. Num país pobre, com debilidades a todos os níveis, a eficácia poderá ficar limitada, na prática, àquilo que foi possível ao governo definir e executar, com os exíguos recursos disponíveis, como, por exemplo: aumentar o número de instalações escolares, aumentar os docentes e garantir materiais e manuais escolares para os

alunos do ensino primário, com vista a assegurar uma diminuição das altas taxas de analfabetismo. Já num país com um rendimento *per capita* alto, poder-se-á, por exemplo, investir recursos no estudo da eficácia diferenciada, tendo em conta os diferentes grupos de alunos, presentes na escola, que têm desempenhos diferentes e que necessitam de um ensino adaptado às suas necessidades.

Os EUA, o Canadá, o Reino Unido, os Países Baixos, a Bélgica flamenga e a Austrália, entre outros, constituem-se como referências em termos da investigação sobre a eficácia da escola e a implementação de programas de melhoria. Nestes países, desde os anos 70 do séc. XX, a (des)igualdade de oportunidades motivou a realização de estudos, procurando-se encontrar cada vez mais fatores potenciadores de uma escola idealmente eficaz para todos os alunos que a frequentam. Posteriormente, nestes países, a *accountability*, entendida como avaliação, prestação de contas e responsabilização, passou, desde os inícios da década de 90 do século XX, a ser mais claramente um dos objetivos das políticas educativas governamentais e das iniciativas ou programas aplicados nas escolas. Por outro lado, décadas de trabalhos não esgotaram o que se pode estudar. Tendências para o futuro são apontadas, por exemplo, por Teddlie e Stringfield (2007) ou por Kyriakides (2007). Noutras geografias, séculos de colonialismo, centrado principalmente na exploração da mão-de-obra local no cultivo ou extração de produtos agrícolas, florestais e minerais, não tiveram por preocupação principal o desenvolvimento da educação da maioria da população desses países colonizados. Os estados independentes da América Latina e de África, com carências em todos os setores, foram realizando programas, centrados essencialmente na educação básica, de aplicação dos resultados da investigação feita nos EUA e Europa e financiados por organizações internacionais. Diferentes reformas educativas tiveram o seu curso a partir dos anos 80, bem como foram implementados programas de melhoria da escola. Têm também sido desenvolvidos esforços para a produção de alguma investigação feita por académicos locais, tendo em conta as realidades locais. Este facto, bem como as características históricas, os sistemas políticos e de governo, a composição étnica da população e a influência religiosa, levaram-nos a dar algum destaque ao Chile, África do Sul, Israel, Turquia e Irão. Não menos importante, para uma perspetiva mais globalizante sobre a eficácia e a melhoria, inclusive o próprio entendimento que o sistema político e de governo lhe dá, é o caso do país mais populoso da Ásia e do mundo, a China.

A globalização e a pressão internacional para a modernização dos sistemas educativos, terão levado a que no essencial, a assunção global da importância da educação, através da

escola, na promoção de uma sociedade mais capacitada para o exercício de profissões, seja talvez, o mínimo denominador comum mundial.

2.1. Eficácia das escolas

Segundo Teddlie e Stringfield (2007), a pesquisa sobre eficácia da escola nos EUA tem-se concentrado na identificação dos processos de eficácia da escola, em curso no meio natural escolar, cujos resultados são exemplares em comparação com escolas semelhantes. Estes objetivos de investigação foram mais claramente perseguidos posteriormente à publicação do relatório Coleman que abordaremos seguidamente.

Nos EUA, na segunda metade dos anos sessenta e nos anos setenta, do século XX, o relatório intitulado *Equality of Educational Opportunity*, que ficou também conhecido por *Coleman Report*, gerou um grande interesse e investigação subsequente. Os dados foram obtidos, entre setembro e outubro de 1965, a partir das respostas a questionários dirigidos a todos os professores, diretores e superintendentes dos distritos escolares, bem como a todos os alunos do 1.º (em metade das escolas), 3.º, 6.º, 9.º e 12.º ano, de 4000 escolas públicas das áreas metropolitanas e não metropolitanas dos estados das regiões norte e oeste, e sul e sudoeste dos EUA (Coleman et al., 1966). Entre outros itens, cada aluno foi inquirido sobre as suas condições socioeconómicas, o nível de escolaridade dos pais, itens relativos à sua casa (por ex., enciclopédias, jornais diários), aspirações académicas e a sua atitude em relação à permanência na escola (Coleman et al., 1966). Aos alunos foram também administrados testes de desempenho padrão, culturalmente enquadrados, destinados não a medir a inteligência, atitudes ou qualidades do carácter, mas sim as habilidades consideradas mais importantes, na época do estudo, para obter um bom trabalho e transitar para um melhor, e para uma participação completa no mundo cada vez mais técnico (Coleman et al., 1966). Assim, no entender de Coleman et al. (1966), os resultados do teste, aplicado ao aluno no final da escola pública, permitiram fornecer uma boa medida da variedade de oportunidades abertas para ele ao terminar a escola - uma ampla variedade de empregos ou escolas de ensino superior se essas habilidades forem muito altas ou, se essas habilidades forem muito baixas, um leque de escolhas muito estreito que inclui apenas os trabalhos mais braçais. A partir dos vários resultados obtidos, Coleman et al. (1966), entre outras conclusões, mencionaram que: no 1.º ano de escolaridade, as pontuações dos alunos de grupos étnicos minoritários ficaram até um desvio padrão abaixo das pontuações dos alunos dos grupos étnicos majoritários; no 12.º ano,

comparativamente com o verificado no 1.º ano de escolaridade, os resultados obtidos nos testes verbais e não verbais mostram que, em todos os casos, as pontuações dos alunos de grupos étnicos minoritários estão mais abaixo das dos grupos majoritários; uma diferença constante nos desvios padrão das pontuações, verificada para os diferentes níveis de escolaridade, representou um aumento na diferença de nível entre os grupos (por ex., os alunos negros do nordeste metropolitano ficaram, no 6.º, 9.º e 12.º anos, a 1,1 desvios padrão dos alunos brancos da mesma região; mas no 6.º ano isso representou 1,6 anos atrás, no 9.º, 2,4 anos atrás, e no 12.º ano, 3,3 anos atrás). Assim, segundo Coleman et al. (1966), para níveis de escolaridade cada vez mais altos, o desempenho é progressivamente menor para os alunos de grupos étnicos minoritários. No caso particular dos negros, as escolas oferecem pouca oportunidade para os alunos superarem as lacunas iniciais, posicionando-se mais atrás da maioria branca no desenvolvimento de várias capacidades que são críticas para ganhar a vida e participar plenamente na sociedade moderna (Coleman et al., 1966). Para Coleman et al. (1966), qualquer que seja a combinação de fatores não escolares, como a pobreza, o baixo nível de escolaridade dos pais e as atitudes da comunidade, que colocam as crianças de grupos étnicos minoritários em desvantagem em capacidades verbais e não verbais quando entram no 1.º ano de escolaridade, o facto é que as escolas não conseguem ajudar a superar essa desvantagem. Assim, de acordo com Teddlie e Stringfield (2007), este resultado principal do Coleman *Report* levou posteriormente ao desenvolvimento de dois ramos de investigação sobre eficácia da escola, intimamente ligados:

Investigação sobre escolas eficazes. Esta investigação está preocupada com os processos da escolarização efetiva e, nas suas fases iniciais, envolveu a geração de estudos de caso sobre escolas abertas positivas que produziram resultados de desempenho altos para os estudantes que viviam na pobreza. Os resultados acumulados da investigação sobre eficácia das escolas resultaram em descrições detalhadas das características da escola eficaz em vários contextos. Os resultados mais conhecidos da SER [*school effectiveness research* - investigação sobre eficácia da escola] provêm destes estudos.

Investigação sobre os efeitos da escola. Esta investigação envolve o estudo das propriedades científicas dos efeitos da escola (por ex., a existência e magnitude dos efeitos da escola, a consistência e estabilidade dos efeitos da escola). Os estudos iniciais envolveram a estimação do impacto da escolarização no desempenho através de estudos baseados na regressão e em entradas e saídas, realizados nas áreas da economia e da sociologia. Este ramo da SER tem sempre colocado uma ênfase nas questões metodológicas, o que se tornou uma marca da tradição (ex., Teddlie, Reynolds, & Sammons, 2000). (Teddlie & Stringfield, 2007, p. 137)

Em relação à investigação, ocorrida nos anos setenta, sobre escolas eficazes, dos diversos estudos realizados, salientam-se os seguintes. Weber (1971) conduziu um estudo em quatro escolas urbanas (duas na cidade de Nova Iorque, uma em Kansas City e uma em Los

Angeles), com alunos com baixas condições socioeconômicas, caracterizadas por alto desempenho dos mesmos no terceiro ano do ensino primário. Este autor concluiu, entre outros aspectos, que os fatores que poderiam justificar o sucesso das 4 escolas eram: a liderança forte, as expectativas altas, o foco na leitura, um bom clima de aprendizagem, a utilização de recursos humanos e materiais específicos, a atenção a cada aluno e a avaliação do seu progresso (Weber, 1971). Segundo Teddlie e Stringfield (2007), esta investigação destacou a importância dos processos que se desenrolam nas escolas, enquanto Coleman et al. (1966) tinham-se focado em variáveis escolares estáticas, arquivísticas ou auto-reportadas. Brookover e Lezotte (1979) conduziram um estudo em oito escolas primárias, duas com declínio no desempenho dos alunos e seis com melhorias. Entre outras conclusões, estes autores identificaram diferenças substanciais nas atitudes dos diretores e dos docentes em relação ao desempenho dos alunos, nos dois tipos de escola, sendo que, nas duas primeiras, as expectativas eram baixas, enquanto nas outras seis eram elevadas (Brookover & Lezotte, 1979). As investigações desenvolvidas nesta época permitiram chegar a um modelo de cinco fatores correlacionados, característicos de uma escola eficaz, que incluíram: uma liderança instrucional forte do diretor, um foco instrucional abrangente e amplamente compreendido, um ambiente de aprendizagem seguro e ordeiro, altas expectativas dos estudantes em relação ao seu desempenho e a utilização dos dados do teste de desempenho escolar do aluno para a avaliação do sucesso do programa e da escola (Teddlie & Stringfield, 2007).

No caso da investigação sobre os efeitos da escola, segundo Teddlie e Stringfield (2007), esta investigação envolveu estudos, economicamente direcionados, de entradas-saídas (*input-output*), centrados em entradas como as variáveis relativas a recursos escolares (por ex., as despesas por aluno) e elementos do *background* dos alunos (por ex., as condições socioeconômicas dos alunos) para predizer as saídas referentes a “produtos” ou resultados escolares, limitados ao desempenho dos alunos em testes padronizados. Vários académicos começaram a criticar a *SER* existente por ter falhas metodológicas que a impediam de medir convenientemente a existência e a magnitude dos efeitos escolares (Teddlie & Stringfield, 2007). Com as críticas ao Coleman *Report*, iniciou-se, no entender de Teddlie e Stringfield (2007), um período de 40 anos em direção a uma maior sofisticação metodológica, com os investigadores a tentarem melhor e mais precisamente modelar e medir os efeitos da escola. Segundo Burstein (1980), a estrutura hierárquica escolar (grupos dentro da turma, turmas dentro das escolas, escolas dentro dos distritos escolares, famílias dentro das comunidades, escolas dentro das comunidades) deu origem a dados multi-nível. Este tópico da unidade de análise em pesquisa educacional (Burstein, 1980) veio a ser tido em conta em estudos dos anos 90 (Teddlie

& Stringfield, 2007). A modelação de vários pontos temporais, permitindo medir as alterações, ao longo do tempo, do desempenho e de outras variáveis, permitiu uma série de procedimentos recomendados que resolvem problemas de pesquisa e de decisão de pessoal sem estimar as pontuações de mudança para indivíduos (Cronbach & Furby, 1970). O desenvolvimento de técnicas quantitativas avançadas, em que os modelos lineares hierárquicos possibilitam a incorporação de efeitos aleatórios a cada nível (Bryk & Raudenbush, 1992), vieram assim, no entender de Teddlie & Stringfield (2007), possibilitar estudos com análises mais precisas dos ganhos no desempenho.

Segundo Teddlie e Stringfield (2007), no período entre 1980 e 1995, a investigação sobre eficácia da escola, nos EUA, teve grande popularidade e produziu estudos substanciais. Estes autores dividiram esses estudos por cinco áreas temáticas: dos correlatos, às características e aos processos; a magnitude dos efeitos da escola e outras propriedades científicas desses efeitos; a importância dos efeitos do contexto; a importância da liderança; a adição à *SER* de variáveis relacionadas com a eficácia do professor.

A partir dos cinco fatores correlacionados originais, expressos anteriormente neste texto, ocorreu uma expansão que passou a incluir, por exemplo, a participação dos pais e a referência às melhores práticas docentes (Teddlie & Stringfield, 2007). A revisão da literatura produzida nos EUA e no Reino Unido levou à identificação de mais características da escolarização eficaz, muitas vezes coincidentes entre os diversos levantamentos, tendo sido produzidas várias listas de processos que caracterizam a escola eficaz (Teddlie & Stringfield, 2007). Por exemplo, Reynolds e Teddlie (2000) desenvolveram uma lista de 9 processos, com os respectivos sub-componentes: 1 – Os processos de liderança eficaz (a. Sendo firme e determinado, b. Envolvendo outros no processo, c. Exibindo liderança instrucional, d. Monitorando frequentemente o pessoal, e. Selecionando e substituindo pessoal); 2 – Devolvendo e mantendo um foco intenso na aprendizagem (a. Com foco em académicos, b. Maximizando o tempo de aprendizagem escolar); 3 – Produzindo uma cultura de escola positiva (a. Criando uma visão partilhada, b. Criando um ambiente ordeiro, c. Enfatizando o reforço positivo); 4 – Criando expectativas altas e adequadas para todos (a. Para os alunos, b. Para o pessoal); 5 – Monitorizando o progresso a todos os níveis (a. A nível da escola, b. A nível da sala de aula, c. A nível do aluno); 6 – Os processos de ensino eficaz (a. Maximizando o tempo da aula, b. Agrupando e organizando com sucesso, c. Exibindo as melhores práticas de ensino, d. Adaptando as práticas aos particulares da sala de aula); 7 – Envolvendo os pais de maneiras produtivas e adequadas (a. Amortecendo influências negativas, b. Encorajando interações produtivas com os pais); 8 – Desenvolvendo as capacidades do pessoal no local da escola (a.

Baseado no local, b. Integrado com o desenvolvimento profissional contínuo); 9 – Enfatizando os direitos e deveres dos alunos (a. Deveres, b. Direitos). Ocorreu assim, em nosso entender, um aumento e um detalhamento, cada vez mais preciso, dos processos que caracterizam as escolas eficazes.

Aitkin e Longford (1986) salientaram que, na avaliação da eficácia da escola, coloca-se o problema de, estatisticamente, descrever as relações entre as variáveis associadas aos resultados (por ex.: resultados nos testes, resultados nos exames, assiduidade etc.), os processos associados aos professores e à escola (por ex.: recursos financeiros, tamanho da turma, currículo, atitudes dos professores etc.) e as características dos alunos à entrada para a escola (por ex.: estatuto socioeconômico, capacidades individuais à entrada, sexo etc.). Na sequência do trabalho, realizado no Reino Unido, por estes autores, Teddlie e Stringfield (2007) destacaram o desenvolvimento nos EUA de modelos matemáticos multinível e programas de computador destinados a avaliar com mais precisão os efeitos de todas as unidades de análise associadas à escola. Segundo Teddlie e Stringfield (2007), várias revisões da literatura, relativa aos efeitos da escola, estavam, no final dos anos 90, basicamente de acordo em 4 pontos (por ex.: Bosker & Witziers, 1996, April; Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie, Reynolds, & Sammons, 2000): o tamanho dos efeitos da escola foi estimado em 8 a 16% da variância no desempenho do aluno, dependendo de um conjunto de fatores como, por exemplo, o nível de escolaridade e o país em que o estudo ocorreu; a magnitude dos efeitos da escola parece ser um pouco maior em estudos realizados nos EUA do que em estudos efetuados na Europa (por ex., Bosker & Witziers, 1996, April); a magnitude dos efeitos da escola parece ser maior em estudos longitudinais do que transversais (por ex., Raudenbush, 1989); a magnitude dos efeitos do professor é maior do que a magnitude dos efeitos da escola quando ambas são inseridas nos modelos multinível (por ex., Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie et al., 2000). Para além da magnitude dos efeitos da escola, outras propriedades científicas desses efeitos foram identificadas, como, por exemplo: a existência de efeitos da escola; os efeitos do contexto, entre escolas; a consistência dos índices de eficácia da escola num determinado momento temporal; a estabilidade dos índices de eficácia da escola ao longo do tempo, tomando a escola como unidade de análise; os efeitos diferenciais dentro das escolas; a continuidade dos efeitos da escola, tomando os alunos como unidade de análise (Teddlie, Reynolds, & Sammons, 2000). Scheerens & Bosker (1997) propuseram um redirecionamento da investigação sobre a eficácia da escola para uma abordagem mais compreensiva conjugadora dos estudos sobre os fatores de eficácia com as abordagens orientadas pela teoria e, sempre que possível, com metodologias experimentais. Teddlie et al. (2000), para além da pesquisa sobre os efeitos de escola e da

pesquisa centrada nos processos utilizados pelas escolas eficazes, examinaram também a investigação que estuda como as escolas podem melhorar.

Relativamente à importância dos efeitos do contexto, segundo Teddlie e Stringfield (2007), uma era de *SER*, metodologicamente mais sofisticada, começou com estudos de contexto que investigaram os fatores que estavam a produzir uma maior eficácia em escolas frequentadas por alunos da classe média, escolas suburbanas e escolas secundárias, explorando as diferenças nos efeitos da escola que ocorrem em diversos contextos escolares (por ex.: Hallinger & Murphy, 1986, May; Evans & Teddlie, 1995). Hallinger e Murphy (1986, May) analisaram as diferenças ocorridas em diversos fatores de eficácia em escolas eficazes com alunos pertencentes a classes mais e menos favorecidas, tendo, entre outras, concluído que o contexto socioeconómico parece influenciar as expectativas, a extensão dos conteúdos curriculares, a utilização do tempo por parte do professor, o tipo de liderança do diretor e o sistema de recompensas escolares. Evans e Teddlie (1995), num estudo abrangendo 472 docentes de 53 escolas, detetaram diferentes estilos de liderança para a melhoria, por parte dos diretores, consoante os níveis de eficácia da escola onde exerciam funções e também as condições socioeconómicas da maioria dos alunos que a frequentavam. A partir de finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, recomendações diferenciadas para modelos de melhoria escolar, baseadas nestes estudos, começaram a surgir na literatura (Teddlie & Stringfield, 2007). Por exemplo, o Louisiana School Effectiveness Study (LSES) foi, segundo Lima (2008), o “quarto grande estudo (depois de Brookover *et al.*, 1979, Rutter *et al.*, 1979, e Mortimore *et al.*, 1988) a identificar claramente importantes efeitos de escola que pareciam influenciar o sucesso dos alunos” (Lima, 2008, p. 188). Este estudo foi desenvolvido entre 1980 e 1992, e tratou-se de um estudo longitudinal, desenvolvido em 4 fases, no estado de Luisiana, nos EUA (Lima, 2008). Entre 1980 e 1982, desenvolveu-se um estudo-piloto, o que constituiu a primeira fase do LSES (Lima, 2008). A segunda fase (1982-1984) abrangeu 76 escolas elementares (primárias), pertencentes a 12 distritos escolares, e mais de 50 professores e 5400 alunos do 3.º ano de escolaridade (Lima, 2008), tendo por principais objetivos: determinar a “proporção da variância do sucesso dos alunos que podia ser atribuída ao seu estatuto socioeconómico e ao clima da sua escola” (Lima, 2008, p. 159) e comparar as “escolas que diferiam entre si em termos de eficácia e de características socioeconómicas dos alunos” (Lima, 2008, p. 160). Nas fases 3 (1984-1988) e 4 (1988-1992), realizaram-se estudos de caso em 8 pares de escolas eficazes e ineficazes, com o objetivo principal de “determinar em que medida as escolas retinham o seu nível de eficácia ao longo do tempo, não obstante as mudanças ocorridas ao nível do seu corpo discente e docente” (Lima, 2008, p. 160). Teddlie e Stringfield (1993), entre

outros resultados, concluíram que: há diferenças nas percepções, expectativas e comportamentos dos professores nas escolas eficazes e ineficazes; existem aspetos, como o descontentamento da comunidade, que podem influenciar o aperfeiçoamento das escolas ineficazes ou o declínio das anteriormente eficazes; para as escolas permanecerem eficazes, estas têm de mudar quando o contexto muda. Por exemplo, nas escolas ineficazes frequentadas por alunos pertencentes a um nível socioeconómico dos pais classificado como médio (classe média), as expectativas dos diretores, em relação aos discentes, eram mais baixas do que as dos professores, sendo que estes esperavam um sucesso elevado dos seus alunos (Teddlie & Stringfield, 1993). Por outro lado, nas escolas eficazes frequentadas por alunos mais desfavorecidos, as expectativas futuras dos diretores e dos docentes, nomeadamente quanto à frequência do ensino superior, eram pequenas, sendo que, quer os diretores, quer os professores investiam mais no apoio pedagógico aos alunos, dedicando estes mais tempo ao ensino da leitura e da matemática (Teddlie & Stringfield, 1993). O LSES, no entender de Lima (2008), permitiu o “alargamento do leque de questões teóricas e metodológicas colocadas no estudo dos efeitos da escola” (p. 159).

Em relação à importância da liderança, a investigação realizada nos EUA concentrou-se na liderança do diretor (Teddlie & Stringfield, 2007). Conforme apresentado anteriormente nesta subsecção, o processo de uma liderança eficaz divide-se em 5 subcomponentes: sendo firme e determinado, envolvendo outros no processo, exibindo liderança instrucional, monitorando frequentemente o pessoal e seleccionando e substituindo pessoal (Teddlie & Stringfield, 2007). Por exemplo, em relação ao envolvimento de outros no processo, emergiram estudos, baseados em literatura sobre a reestruturação das escolas que mencionava a tomada de decisão compartilhada, que detalharam barreiras à liderança do professor, por exemplo, normas comumente existentes nas culturas de escola, incluindo as relativas à autonomia, igualdade, cordialidade, privacidade, e a divisão entre o ensino e a administração (Teddlie & Stringfield, 2007).

Relativamente à adição à *SER* de variáveis relacionadas com a eficácia do professor, Teddlie e Stringfield (2007) referem que a partir dos anos oitenta do século XX, os investigadores norte-americanos sobre eficácia escolar começaram a incluir nos seus estudos observações na sala de aula, servindo-se de variáveis e de sistemas de observação desenvolvidos na investigação sobre a eficácia do professor (por ex.: Stringfield, Teddlie, & Suarez, 1985).

De acordo com Teddlie e Stringfield (2007), devido a projetos internacionais realizados ao longo dos últimos 15 - 20 anos (coincidindo mais com a década de 90 do século XX e metade da década inicial do século XXI), e à internacionalização da discussão eficácia da escola/melhoria da escola, através do *International Congress for School Effectiveness and*

Improvement e do jornal *School Effectiveness and School Improvement*, umas poucas diferenças contextuais tornam a investigação sobre eficácia da escola, realizada nos EUA, diferente da realizada a nível internacional. Embora a produção científica sobre eficácia da escola, de autores norte-americanos, tenha vindo a decair desde os anos 90, em parte devido ao aumento do criticismo à *SER* e também pelo facto de alguns autores se terem sentido atraídos pela linha de investigação relativa aos esforços de reforma da escola, alguns autores perseveraram conduzindo estudos em subcampos da investigação sobre eficácia escolar (Teddlie & Stringfield, 2007).

Teddlie e Stringfield (2007) apresentam 11 pontos sobre a *SER* mais recente e as tendências para o futuro: a modelação longitudinal de bases de dados cada vez mais ricas para melhor estimar o tamanho dos efeitos da escola e dos efeitos do professor em diversos contextos; cada subcomponente dos processos associados com a eficácia escolar (9 processos e 25 subcomponentes, mencionados anteriormente) tem uma base de pesquisa que poderia ser mais descrita e delineada; as propriedades científicas ou fundacionais dos efeitos da escola podem continuar a ser exploradas; o efeito da liderança do diretor na eficácia da escola e no desempenho escolar dos alunos continua a ser uma área importante; a interface entre a escola e a sala de aula é uma área promissora para futuras pesquisas; o estudo dos padrões de relacionamento em escolas, através da análise de redes sociais; a importância dos efeitos do contexto necessitará de mais estudos empíricos; o estudo psicossociológico de longo prazo da ineficácia da escolarização; o estudo das barreiras à liderança dos professores e de formas das ultrapassar; os usos dos dados para melhorar a eficácia educacional, nomeadamente os provenientes dos testes de desempenho padronizados, no sentido em que uma utilização mais eficiente dos mesmos possa conduzir a reforma da escola; o aumento dos estudos sobre a relação entre os efeitos da escola e os efeitos do sistema.

No Canadá, a literatura sobre eficácia escolar, segundo Sackney (2007), atingiu o auge durante os anos oitenta mas continua a ter impacto na literatura sobre melhoria da escola até ao presente. No início dos anos 70, era visão geral no Canadá, como noutras partes do mundo, que era impossível identificar as características baseadas na escola que eram claramente benéficas para os resultados de aprendizagem dos alunos, acreditando-se que as condições socioeconómicas e a etnicidade seriam os principais determinantes desses resultados (Sackney, 2007). A primeira geração de estudos de investigação sobre escolas eficazes, no Canadá, procurou pesquisar por ganhos de desempenho incommumente altos, principalmente nas escolas primárias urbanas, e produziu cinco correlatos: objetivo/missão, clima seguro e ordenado, liderança instrucional forte, expectativas altas, e acompanhamento próximo dos

programas de instrução (Sackney, 2007). Posteriormente, os fatores referentes ao contexto passaram a ser investigados (Sackney, 2007).

Na América Latina, no entender de Murillo (2007), a investigação desenvolvida por investigadores latino-americanos, desde a década de setenta, tem produzido os seus melhores e mais ambiciosos estudos nos primeiros anos deste século XXI, sendo caracterizada: pela obtenção de resultados que possam ser aplicados; pela ênfase na equidade em educação; por uma grande influência de diversas posições teóricas, por vezes contraditórias; por uma dependência do estágio de desenvolvimento da educação e da investigação em cada país. Por exemplo, no Chile, um estudo patrocinado pela UNICEF e pelo Ministério da Educação, utilizou um quadro conceitual derivado da literatura internacional sobre eficácia da escola (UNICEF, 2004). O estudo considerou que as escolas básicas, que trabalham com alunos de setores mais desfavorecidos, até ao 8.º ano, representavam 53% dos estabelecimentos e 39% das matrículas nacionais (UNICEF, 2004). Destas escolas, menos de 1% obteve, na segunda metade dos anos noventa, resultados altos, no 4.º e 8.º anos, a matemática e a língua (primeiro idioma), no *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - SIMCE* (UNICEF, 2004). Para a seleção das escolas, consideradas eficazes, foram ponderados os resultados obtidos nos *SIMCE* do 4.º ano, em 1996 e 1999, e do 8.º ano, em 1997 e 2000 (UNICEF, 2004). Foram selecionadas as escolas situadas nas 25% melhores a nível nacional, em 1999 e 2000, que não tivessem baixado significativamente em 1996 e 1997, em matemática e língua materna (UNICEF, 2004). Assim, procurou-se, num grupo de escolas que fossem frequentadas por alunos de baixas e médias condições socioeconómicas e com bons resultados escolares, determinar o que do ambiente da escola e dos seus processos contribuiu para esse bom desempenho (Ávalos, 2007). Muitas das 14 escolas selecionadas transitaram de um período muito crítico, no início dos anos 90, ainda antes do início das reformas educativas, para uma melhoria ao nível dos processos relacionados com: a gestão escolar, o clima da escola, o ensino e a aprendizagem (Ávalos, 2007). Das 14 escolas, “oito passaram de uma situação crítica de baixo desempenho para uma situação de excelência” (UNICEF, 2004, p. 15). Resolvendo-se que, não existindo um grupo de comparação, as conclusões não devem ser extrapoladas além do que caracterizou as 14 escolas estudadas, oito ideias podem explicar os bons resultados das escolas: é um encadeamento de fatores e não um fator isolado que consegue bons resultados permanentemente; a aprendizagem dos alunos está no centro da ação da escola; há uma transmissão, aos pais e encarregados de educação, por parte dos membros da direção e dos professores, de grandes expectativas em relação à aprendizagem dos alunos; há uma gestão pedagógica que engloba uma liderança diretiva e técnica, o comprometimento e a identidade

institucional, regras claras e explícitas, o planeamento e a avaliação, projetos educativos com objetivos concretos e priorizados, o desenvolvimento profissional docente e o profissionalismo e a ética de trabalho; as práticas pedagógicas em sala de aula incorporam aulas motivadoras e próximas ao quotidiano dos alunos, com objetivos claros, estrutura, ritmo, alto aproveitamento do tempo, exigentes, com predominância de reforços positivos, avaliação e *feedback* regular ao aluno sobre a sua progressão na aprendizagem, prioridade à compreensão da leitura, raciocínio lógico, expressão de ideias, autonomia e criatividade dos alunos; construção de vínculos entre a escola e os pais e encarregados de educação; construção dos resultados a partir da experiência e da prática; a mudança foi impulsionada a partir do exterior (por ex., recursos e projetos associados à reforma educacional, chegada de novos professores) e foi entrelaçada com processos internos (UNICEF, 2004). Por outro lado, no entender de Ávalos (2007), a escassez dos efeitos das reformas, evidenciado pelo pequeno número de escolas que preenchiam os requisitos do estudo, pode dever-se à falta de pontos de encontro entre as reformas e as escolas ou, de forma mais incisiva, à necessidade de condições que gerem iniciativa nas escolas como, por exemplo, as contextuais (a moral do professor e o tempo de trabalho do professor) e as relativas à liderança e à vontade de trabalhar duro para a mudança.

No Reino Unido, a investigação e as reformas educativas, em maior ou menor escala, tiveram influência dos contextos geográficos, históricos, políticos, económicos e culturais das suas 4 nações constituintes. No caso da investigação sobre eficácia, por exemplo, em Londres, entre 1980 e 1987, decorreu o *Junior School Project (JSP)*, dirigido por Peter Mortimore, baseado “tanto do ponto de vista metodológico como conceptual, nos ensinamentos retirados da investigação que deu origem à publicação de *Fifteen Thousand Hours* (Rutter *et al.*, 1979), de cuja equipa Mortimore foi, aliás, membro” (Lima, 2008, p. 127). Este estudo, ao longo de quatro anos, abrangeu cerca de 2000 alunos, entre os 7 e os 11 anos, de 50 das 636 escolas integrantes da Autoridade Educativa Local, escolhidas aleatoriamente (Lima, 2008). Visando estudar a progressão dos alunos na escolaridade, o JSP permitiu identificar “algumas das características das organizações educativas que, segundo os seus autores, estavam associadas a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas [...] e não-cognitivas [...], no âmbito do ensino primário” (Lima, 2008, p. 127). O desempenho inicial das crianças estava fortemente relacionado com as características das mesmas à entrada para a escola, constituindo-se este desempenho “como o melhor factor preditivo do desempenho posterior” (Lima, 2008, p. 138). Assim, para controlar “as variações existentes nas características iniciais das populações estudantis das escolas” (Lima, 2008, p. 138), na análise foram consideradas as características de aptidão académica dos alunos à entrada para a escola, tendo sido recolhidos,

para cada aluno, dados sobre o desempenho na “leitura, na matemática e em termos de competências visuais e espaciais” (p. 130) e “uma classificação do comportamento à entrada para a escola, fornecida pelo seu professor” (p. 130), que serviram de “base de comparação relativamente à qual o progresso dos alunos ao longo dos anos poderia ser medido” (p. 138). Para estudar os efeitos da escola, “procurou-se identificar e separar os efeitos das características dos alunos à entrada para a escola e os efeitos operados pelas próprias escolas” (Lima, 2008, 138). Como características iniciais foram consideradas: a idade, o sexo, a classe social, a raça, os antecedentes linguísticos e as circunstâncias familiares (Lima, 2008). Para cada aluno, a influência de cada uma destas características foi, estatisticamente controlando as outras características, comparada com o efeito da escola (Lima, 2008). Reconhecendo que no trabalho de campo, realizado entre 1980 e 1984, não foi possível dar conta de todas as mudanças ocorridas, nomeadamente nas abordagens ao currículo, que estavam a evoluir nas escolas e nas salas de aula, Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, e Ecob (1988) conseguiram identificar um conjunto de 12 fatores, que estão sobre o controlo do diretor ou dos professores. Consideraram também que existem um conjunto de características, menos flexíveis, designadas pelos autores como variáveis “dadas” ao nível da escola (edifício, estatuto, recursos, admissão dos alunos e estabilidade) e ao nível da turma (tamanho, idade dos alunos, classes sociais a que pertencem, capacidades dos alunos, sala de aula, recursos, orientações curriculares, características dos docentes e mudança do professor durante o ano), que facilitam a criação de uma escola eficaz (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988, pp. 219-220). Assim, à partida, estariam em situação mais favorável para se tornarem eficazes, as escolas: com mais autonomia; com menos alunos no total (160, no máximo) e menos alunos por turma (menos de 24); onde os alunos pudessem fazer todo o seu percurso de aprendizagem entre os 5 e os 11 anos, sem necessidade de serem transferidos para outra escola aos 7 anos; com um corpo docente, diretor e subdiretor, estáveis; que não estivessem, durante muito tempo, em obras ou redecorações; que possuíssem aspeto acolhedor, incluindo a decoração e espaços de recreio (Mortimore et al., 1988).

Os 12 fatores-chave, considerados por Mortimore et al. (1988), como decisivos para a promoção do progresso e do desenvolvimento dos discentes, não foram listados por ordem de importância mas foram agrupados. Os fatores 1 a 4 dizem respeito à política da escola, os fatores 5 a 9 são relativos à política da sala de aula, e os fatores 10 a 12 dizem respeito a ambas (Mortimore et al., 1988):

1. *Liderança resoluta do pessoal docente, por parte do headteacher [diretor]*

[Este tipo de liderança] ocorreu quando o *headteacher* compreendia as necessidades da escola e se envolvia ativamente no trabalho da instituição, sem exercer um controlo total sobre o pessoal docente. Nas escolas eficazes, os *headteachers* envolviam-se em discussões sobre o currículo e influenciavam o conteúdo das linhas de orientação que eram estabelecidas dentro da instituição, sem tentarem controlar totalmente o processo. Eles também influenciavam as estratégias de ensino dos professores, mas faziam-no de forma seletiva, intervindo apenas quando julgavam ser necessário. Este tipo de liderança também se caracterizava por uma insistência na monitorização do progresso dos alunos, mantendo os professores registos individuais [de informação sobre os estudantes]. As abordagens variaram - algumas escolas mantiveram registos escritos; outras passavam as pastas com o trabalho dos alunos para o próximo professor; algumas fizeram ambos - mas uma política sistemática de manutenção de registos foi importante. Em relação à formação contínua dos docentes, estes líderes exibindo liderança resoluta não davam total liberdade aos docentes para frequentarem qualquer ação de formação: a frequência foi encorajada por uma boa razão. Não obstante, a maioria dos professores frequentou ações de formação.

Em suma, os líderes de escola eficazes estavam suficientemente envolvidos e sabiam o que se passava nas salas de aula e conheciam o progresso dos alunos. Eles eram mais capazes de se sentir confiantes no pessoal docente e evitavam intervir constantemente. Ao mesmo tempo, contudo, quando achavam que isso era necessário, não tinham qualquer problema em tornarem-se mais assertivos.

2. *Envolvimento do deputy head [subdiretor]*

[...] Onde o *deputy head* estava ausente com frequência, ou por períodos prolongados (por exemplo, devido a motivos de saúde, por estar a frequentar algum curso de longa duração, ou outros compromissos), isso foi prejudicial para o progresso e o desenvolvimento dos alunos. Além disso, uma mudança de *deputy head* tendia a produzir efeitos negativos. As responsabilidades assumidas pelos *deputy heads* também pareciam ser significativas. Onde o *headteacher* envolvia o *deputy head* nas decisões políticas, isso foi benéfico para os alunos. Isto foi particularmente verdade na atribuição de turmas aos professores. Portanto, parece que uma certa quantidade de delegação, pelo *headteacher*, e a partilha de responsabilidades, promoveram a eficácia.

3. *Envolvimento dos professores*

Nas escolas eficazes, os professores foram envolvidos na planificação do currículo e desempenharam um papel muito importante no desenvolvimento das suas próprias orientações curriculares. [...] o envolvimento do professor nas decisões relativas à atribuição de turmas também tinha um efeito positivo importante. Semelhantemente, [...] a consulta aos professores sobre despesas da escola, estava associado a uma maior eficácia. [...] as escolas onde os professores eram consultados sobre assuntos relativos à política da escola, bem como sobre outros aspetos que os afetavam mais diretamente, eram mais propensas a ser bem sucedidas. [...] as escolas primárias eficazes não funcionavam com base numa pequena equipa de gestão: todos tinham uma palavra a dizer.

4. *Consistência entre os docentes*

Já mostramos que a continuidade do pessoal teve efeitos positivos. Não só, no entanto, os alunos beneficiam da continuidade do professor, mas também parece que a consistência na abordagem do professor é importante. Por exemplo, nas escolas em que todos os docentes seguiam as orientações da

mesma forma (seja de perto ou de forma seletiva), o impacto no progresso foi positivo. Onde havia variação entre os professores no uso de diretrizes, isso teve um efeito negativo.

5. *Sessões de ensino estruturadas*

[...] Nas aulas eficazes, o trabalho dos alunos era organizado de uma forma global pelo docente, que se certificava de que havia sempre bastantes tarefas e atividades para realizar. [...] o progresso dos alunos também beneficiava quando eles não dispunham de uma liberdade ilimitada para planificarem o seu programa de trabalho diário, ou para escolherem as atividades de trabalho, sendo antes orientados para áreas de estudo ou de pesquisa e sendo-lhes ensinadas as competências necessárias para gerirem esse trabalho de forma independente. Portanto, em geral, os professores que tinham mais sucesso eram os que organizavam um quadro dentro do qual os alunos pudessem trabalhar, mas que também os encorajavam a manifestarem uma certa independência e a disporem de uma certa margem de escolha dentro dessa estrutura. As crianças desenvolveram-se e progrediram particularmente em salas de aula onde a maioria dos alunos era capaz de trabalhar na ausência de apoio constante dos seus professores. Claramente, quando os alunos podem trabalhar de forma autónoma, o professor fica livre para passar o tempo em áreas que ele ou ela considera uma alta prioridade.

6. *Ensino intelectualmente estimulante*

[...] a qualidade do ensino era um factor muito importante para a promoção do progresso e do desenvolvimento [dos alunos]. [...] nas aulas em que os professores apresentavam estímulos e desafios aos alunos, estes progrediam mais. O conteúdo da comunicação verbal dos professores com os alunos era vital. O progresso foi encorajado onde os professores usaram mais perguntas e declarações de ordem superior, quando encorajavam os alunos a usar sua imaginação criativa e seus poderes de resolução de problemas. Além disso, nas salas de aula que eram brilhantes e interessantes, onde o contexto criado pelo professor era estimulante, e onde os professores comunicavam seu próprio interesse e entusiasmo às crianças, ocorria maior progresso dos alunos. Os professores que se limitavam a atribuir trabalho aos alunos sem o discutirem ou explicarem eram mais ineficazes.

Uma outra característica importante era a expectativa nas salas de aula mais eficazes de que os alunos pudessem administrar de forma independente as tarefas em que estavam envolvidos. Nestas aulas, os docentes raramente intervinham com diretivas e instruções, contudo todos na turma sabiam o que fazer e poderiam trabalhar sem supervisão.

7. *Ambiente centrado no trabalho*

Nas escolas onde os professores passavam mais tempo discutindo o conteúdo do trabalho com os alunos, e menos tempo nos assuntos de rotina e na manutenção da atividade de trabalho, o efeito era positivo. O tempo dedicado a dar *feedback* aos alunos sobre o seu trabalho também pareceu ser muito benéfico.

O ambiente centrado no trabalho caracterizava-se por um elevado nível de atividade dos alunos na sala de aula. Os alunos pareciam gostar do seu trabalho e estavam ansiosos por iniciar novas tarefas. O nível de ruído foi baixo, embora isso não signifique que houve silêncio na sala de aula. De facto, nenhuma das aulas que visitamos foi completamente silenciosa. Além disso, o movimento dos alunos ao redor da sala de aula não era excessivo e geralmente estava relacionado ao trabalho. Estes resultados recebem apoio dos pontos de vista dos alunos. Mesmo no terceiro ano, mais de 40 por cento dos alunos

relataram que tinham dificuldade em concentrarem-se no seu trabalho na maioria das vezes. Onde os níveis de ruído e movimento foram altos, a concentração parece[u] ser mais difícil de manter. As salas de aula centradas no trabalho, portanto, tinham um ar de negócios e proposital, com os alunos obviamente apreciando o trabalho que estavam fazendo. Além disso, onde as salas de aula eram centradas no trabalho, as lições foram consideradas mais desafiadoras.

8. Foco limitado nas sessões

Parece que os alunos progrediram mais quando os professores tendiam a organizar aulas em torno de uma área curricular específica. Às vezes, o trabalho poderia ser realizado em duas áreas e também produzir efeitos positivos, mas, onde a tendência era que o professor organizasse regularmente o trabalho em sala de aula de modo que três ou mais áreas curriculares estivessem concorrendo, o progresso dos alunos foi comprometido. Este achado está relacionado a vários outros fatores. Por exemplo, o nível de atividade dos alunos foi menor nas salas de aula onde ocorreram atividades mistas, barulho e movimento maiores, e onde os professores passavam menos tempo discutindo trabalho e mais tempo em questões rotineiras e no controlo do comportamento. Assim, essas salas de aula foram menos propensas a serem centradas no trabalho. [...]

Um foco em uma área do currículo não implica que todos os alunos devem fazer exatamente o mesmo trabalho. Pelo contrário, os efeitos foram mais positivos quando o professor orientou o nível de trabalho para as necessidades dos alunos, mas não onde todos os alunos trabalharam individualmente no mesmo trabalho. Parece provável que, em sessões de currículo misto [várias áreas], as exigências feitas sobre o tempo, a atenção e a energia dos professores podem tornar-se grandes demais para garantir uma aprendizagem eficaz com todos os grupos. [...] Reconhecemos que há muitas ocasiões em que os professores podem querer diversificar o trabalho em sala de aula [...] em mais de uma área curricular. Às vezes, essa diversificação é inevitável, talvez por meio das restrições de horários ou, devido à natureza do trabalho em andamento, mas, pelas razões citadas acima, recomendamos a máxima cautela quanto à adoção de uma metodologia de currículo misto como base para ensinar e aprender.

9. Comunicação máxima entre professores e alunos

Encontramos evidências de que os alunos ganharam por ter muita comunicação com o professor. Assim, aqueles professores que gastaram maiores proporções de tempo não interagindo com as crianças tiveram menos sucesso em promover progresso e desenvolvimento. O tempo que os professores gastaram em comunicações com toda a turma também foi importante. [...] Ao falar com toda a turma, os professores aumentaram o número total de contactos com as crianças, uma vez que os alunos passaram a fazer parte do público do professor com maior frequência em tais circunstâncias. Mais importante, as comunicações de ordem superior ocorreram com mais frequência quando o professor conversou com toda a turma.

[...] nossos resultados indicam o valor de uma abordagem flexível, que pode combinar interação individual, de classe e de grupo, conforme apropriado. Além disso, onde as crianças trabalhavam em uma única área curricular dentro das sessões (mesmo se estivessem envolvidas em tarefas individuais ou em grupo), era mais fácil para os professores levantarem um ponto intelectualmente desafiador com todos os alunos. Essas trocas tendiam a ocorrer quando os professores estavam a apresentar um tópico à turma antes de os alunos serem enviados para trabalhar individualmente ou em grupos. As discussões em sala

de aula também foram um fórum popular para reunir todos os alunos, assim como contar histórias. Essas atividades ofereceram aos professores uma oportunidade especial de desafiar e estimular seus alunos.

10. *Registo de informação*

Já comentamos o valor da manutenção de registos em relação à liderança intencional do *headteacher*. Além disso, foi também um aspeto importante do planeamento e avaliação realizadas pelos professores. Nos casos em que os professores informaram que mantiveram registos escritos do progresso do trabalho dos alunos, para além do Authority's Primary Yearly Record Summary, o efeito nos alunos foi positivo. A manutenção de registos referentes ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos também foi considerada, em geral, benéfica. Além disso, em muitas escolas eficazes, os professores mantiveram, em pastas, amostras do trabalho dos alunos para serem passadas para o próximo professor.

11. *Envolvimento parental*

[...] o envolvimento dos pais na vida da escola é uma influência positiva no progresso e desenvolvimento dos alunos. Isso incluiu a ajuda nas salas de aula e nas visitas de estudo, e participação em reuniões para discutir o progresso das crianças. A acessibilidade do *headteacher* para os pais também foi importante; as escolas que operam uma política informal de portas abertas são mais eficazes. O envolvimento dos pais no desenvolvimento educacional dos alunos dentro de casa foi claramente benéfico. Pais que liam para seus filhos, ouviam as suas leituras e lhes davam acesso a livros em casa, tiveram um efeito positivo na aprendizagem dos seus filhos. [...]

12. *Clima positivo*

[...] No geral, achámos a atmosfera mais agradável nas escolas eficazes, por diversos motivos. Tanto em torno da escola quanto dentro da sala de aula, menos ênfase na punição e no controlo crítico, e uma maior aposta no elogio e recompensa foram benéficos. Nos casos em que os professores incentivaram ativamente o autocontrolo por parte dos alunos, em vez de enfatizar os aspetos negativos do seu comportamento, salientaram o seu progresso e o seu desenvolvimento. O que pareceu ser importante foi uma gestão firme, mas justa, da sala de aula. [...] Efeitos positivos ocorreram onde os professores obviamente gostaram de ensinar suas aulas, valorizaram o fator lúdico e comunicaram o seu entusiasmo às crianças. O seu interesse pelas crianças como indivíduos e não apenas como aprendizes fomentou o progresso. [...] Fora da sala de aula, a evidência de um clima positivo incluiu: a organização de clubes na hora do almoço e depois da escola para os alunos; o envolvimento dos alunos nas reuniões; os professores comerem o seu almoço nas mesmas mesas que as crianças; a organização de viagens e visitas de estudo; e a utilização do meio local como recurso de aprendizagem.

[...] As condições de trabalho dos professores também contribuíram para a criação de um clima positivo. Nos casos em que os professores tiveram períodos não docentes, o impacto no progresso e desenvolvimento dos alunos foi positivo. Assim, o clima criado pelos professores para os alunos, e pelo chefe para os professores, foi um aspeto importante da eficácia escolar. Isso pareceu refletir-se em escolas eficazes por alunos felizes e bem-comportados que eram amigáveis uns com os outros e com pessoas de fora, e pela ausência de *grafitti* [pichagem] ao redor da escola. (Mortimore et al., 1988, pp. 250-256)

Segundo Stoll e Sammons (2007), na Inglaterra, num período de 25 anos, que abrange as décadas de 80 e 90 do século XX e os primeiros anos do século XXI, tiveram lugar um conjunto de reformas educativas. Estas autoras consideram que os sistemas educativos quer da

Escócia, quer da Irlanda do Norte, desenvolveram-se separadamente do da Inglaterra nesse período. No entender de Stoll e Sammons (2007), na Inglaterra, entre 1979 e 1997, as políticas dos governos conservadores procuraram reduzir o poder dos sindicatos dos professores e das autoridades locais de educação, e aumentar, numa lógica reformista baseada no mercado, o papel dos “consumidores” (p. 207), nomeadamente dos pais e dos alunos. O aumento da escolha parental e a devolução financeira e gestão local das escolas tiveram como intenção o aumento da eficiência das instituições educativas e a subida dos *standards* educacionais (Stoll & Sammons, 2007). Reformas sucessivas levaram à implementação de um currículo e de avaliações nacionais associados a 4 níveis (7, 11 e 14 anos, e exames aos 16 anos) (Stoll & Sammons, 2007). Durante os primeiros 15 anos de investigação sobre eficácia da escola, no Reino Unido, esta manteve-se separada da investigação sobre melhoria da escola, concentrando-se no estudo: da qualidade e equidade da escolarização, tentando averiguar porque é que algumas escolas foram mais eficazes do que outras no fomento de resultados positivos; da consistência, ao longo do tempo, do desempenho das escolas; das características relacionadas com melhores resultados (Stoll & Sammons, 2007). A partir de 1992, a *accountability* aumentou através da publicação anual das tabelas de desempenho com os resultados das escolas (Stoll & Sammons, 2007). Por outro lado, a partir de 1993, o Office for Standards in Education (Ofsted) passou a realizar inspeções a todas as escolas financiadas por dinheiros estatais, disponibilizando os relatórios publicamente (Stoll & Sammons, 2007). As escolas com desempenhos considerados como “‘*failing*’ (mais tarde denominado ‘medidas especiais’)” (Stoll & Sammons, 2007, p. 208) foram obrigadas a melhorar ou, em última instância, se não conseguiram realizar progressos suficientes, foram fechadas (Stoll & Sammons, 2007). Posteriormente, este sistema de inspeção foi modificado, passando a dar mais destaque à autoavaliação validada (Stoll & Sammons, 2007). No entender de Stoll e Sammons (2007), a investigação de base sobre eficácia das escolas e melhoria passou, nos anos 90, a influenciar a direção das políticas educativas no Reino Unido, sendo disso exemplo uma revisão da literatura sobre eficácia da escola, que permitiu identificar as características-chave das escolas eficazes, encomendada pelo Ofsted (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Segundo Lima (2008), a revisão de 160 estudos sobre eficácia, realizados no Reino Unido, América do Norte e Holanda, efetuada por Sammons, Hillman e Mortimore, permitiu-lhes identificar características genéricas das escolas eficazes, aplicáveis tanto ao ensino primário como ao secundário. Resalvando que os resultados da sua revisão não devem ser aplicados mecanicamente, sem considerar o contexto das escolas, Sammons, Hillman, e Mortimore (1995) chegaram a 11 fatores (ou correlatos) das escolas eficazes, que não devem ser vistos

como independentes uns dos outros: 1 - Liderança profissional firme e com objetivos, com uma abordagem participativa e um líder profissional; 2 - Visão e objetivos partilhados, com unidade do propósito, consistência da prática e colegialidade e colaboração; 3 - Um ambiente de aprendizagem, ordeiro e atrativo; 4 - Foco no ensino e na aprendizagem, com maximização do tempo de aprendizagem, ênfase nas questões académicas e orientação para o sucesso; 5 - Ensino resoluto, organizado, com base em objetivos claros, com aulas bem preparadas e estruturadas e com práticas adaptativas; 6 - Expetativas elevadas em relação a todos, com comunicação das expetativas e o fornecimento de aulas intelectualmente estimulantes; 7 - Reforço positivo, com um lidar justo com a disciplina e a indisciplina e dando retorno aos alunos sobre a sua progressão, o seu trabalho e o seu comportamento; 8 - Monitorização do desempenho dos alunos e avaliação do desempenho da escola; 9 - Direitos e responsabilidades dos alunos para incrementar o seu sucesso escolar, estimulando a autoestima dos alunos, atribuído-lhes funções de responsabilidade na escola, autocontrolando parte do seu trabalho; 10 - Parceria entre a família e a escola, envolvendo os pais e encarregados de educação nas visitas de estudo, na discussão sobre o progresso dos educandos, na promoção da leitura em casa, entre outros aspetos; 11 - Uma organização aprendente, em que os professores e a direção da escola procuram manter-se atualizados e aprofundar competências e conhecimentos. A partir de 1997, já com os governos do partido trabalhista, as políticas educativas governamentais continuaram a ter como principal objetivo a subida dos *standards*, embora tenha ocorrido um maior reconhecimento do papel das desvantagens sociais e da necessidade de combinar a pressão para melhorar com o apoio às escolas (Stoll & Sammons, 2007).

Segundo MacBeath (2007), desde 1970, quando o sistema escocês se moveu de um sistema seletivo de dois níveis para um totalmente abrangente, proporcionou um campo de investigação uniforme para os pesquisadores sobre a eficácia da escola. Nos anos 80 e 90 do séc. XX, o Centre for Educational Sociology (CES), em Edimburgo, produziu trabalho que, entre outras coisas, serviu para o desenvolvimento de uma base de dados do *Scottish Office*, a *Scottish School Leavers*, destinada a auxiliar na verificação dos motivos que levaram muitos jovens a deixar a escola prematuramente e sem obterem as qualificações adequadas (MacBeath, 2007). Os dados reunidos pelo CES confirmaram efeitos poderosos de fatores diferentes dos associados à escola mas também demonstraram que as escolas, individualmente consideradas, poderiam, nas margens, fazer uma diferença significativa (MacBeath, 2007). Por outro lado, as políticas, a nível governamental, direcionaram-se para o acompanhamento dos estudos sobre eficácia da escola que foram sendo realizados (*Management of Resources Unit do Scottish Education Department*) e, a nível local, as autoridades locais de educação colocaram no terreno

equipas de garantia da qualidade, bem como promoveram a realização de novos estudos nas escolas sobre sua responsabilidade (MacBeath, 2007). Também a publicação de linhas orientadoras da autoavaliação da escola, em 1992, fez com que os critérios para avaliar a qualidade e a eficácia da escola saíssem do “domínio do *Her Majesty’s Inspectorate* [italico nosso] para a praça pública, uma mudança [...] que, quase uma década depois, muitos outros países do mundo [emularam]” (MacBeath, 2007, p. 59). MacBeath (2007) considera que, embora a Escócia tenha avançado mais rápido, na autoavaliação da escola, do que a Inglaterra, não ocorreram na Escócia estudos sobre a eficácia das escolas equivalentes a alguns dos realizados na Inglaterra e no País de Gales. Contudo, em 1995, o renomeado *Scottish Office Education Department*, colocou em andamento um estudo para o qual forneceu dados empíricos nacionais, sendo visto como um “fortalecimento do rigor da autoavaliação da escola” (MacBeath, 2007, p. 59). Por outro lado, Gray, Raffae, e McPherson (2012), a partir de inquéritos nacionais de alunos que abandonaram a escola na Escócia, analisaram, entre outros, aspectos como: a certificação, o currículo e a seleção; os efeitos da massificação do ensino; as tendências na desigualdade educacional; a explicação das diferenças de desempenho entre as escolas e as implicações para a *accountability* das escolas. Estes autores, criticando o suporte teórico fundamentador da expansão educacional, idealizam sobre como o sistema político e a investigação podem, em conjunto, superar algumas das dificuldades metodológicas que afetam a pesquisa social e educacional (Gray, Raffae, & McPherson, 2012).

Nos Países Baixos, entre 1985 e 1995, foram publicados estudos para determinar qual a correlação entre alguns dos fatores potenciadores da eficácia instrucional e organizacional da escola e o desempenho escolar (Creemers, 2007). Creemers (2007), como exemplo, refere um estudo que realizou com Osinga, em 1995, em que, a partir da análise de 29 estudos efetuados no ensino primário e 13 na educação secundária, compilaram uma tabela com o número das correlações positivas e negativas verificadas. Os fatores considerados foram: o ensino estruturado/*feedback*, a experiência do professor, a liderança instrucional, o clima ordeiro, a avaliação do estudante, a diferenciação, o ensino a toda a turma, orientação para o desempenho, estabilidade da equipa/cooperação, tempo/trabalho de casa e outras variáveis (Creemers, 2007). A média da variância foi de 9% e 13,5%, para as escolas primárias e secundárias, respetivamente, o que “dá uma indicação da importância do fator ‘escola’ na educação dos Países Baixos” (Creemers, 2007, p. 232). Por outro lado, um estudo experimental, levado a cabo pelas universidades de Twente e Groningen, permitiu a comparação de 4 condições: uma em que os professores receberam formação especial na estruturação das atividades de aprendizagem e no fornecimento de informação de retorno aos alunos sobre o seu desempenho;

uma outra idêntica em que foram acrescentadas sessões de consulta com os líderes da escola; uma em que os diretores receberam informação sobre o desempenho dos alunos e uma última sem qualquer aplicação de tratamento (Creemers, 2007). Os resultados parecem apontar para o predomínio do nível instrucional e do comportamento do professor (Edelenbos, Creemers, & Bosker, 1996). A nível metodológico, o desenvolvimento das metodologias, poderá fazer com que se passe da modelação causal multi-nível, para modelações, em que, por exemplo, se olhe para os níveis limiares, níveis onde a eficácia de uma característica se poderá tornar no seu oposto (Creemers, 2007). Segundo Creemers (2007), “o desenvolvimento de um modelo curvilíneo e de modelos da dinâmica do sistema para estudar a relação entre os fatores de eficácia da escola e os resultados, num processo de mudança educacional” (p. 231), será, futuramente, das maiores tarefas da investigação sobre eficácia educacional (Creemers, 2007).

Na Bélgica, na região da Flandres, num estudo empírico das características das escolas eficazes, realizado no ensino secundário técnico e profissional, Maeyer e Rymenans (2004), entre outras conclusões, deduziram que o bom desempenho dos alunos de uma escola, em que estes se sentiam mal, era influenciado por: um nível alto de orientação para o desempenho; um clima ordeiro e positivo; uma liderança forte combinada com uma integração suave do diretor e das lideranças intermédias; uma vasta cooperação entre os professores; uma relação da escola com os representantes da indústria e de outros setores, participantes em comitês consultivos, que possibilitava um ajuste dos conteúdos e das metodologias.

Para além dos Países Baixos e da Bélgica, a investigação sobre a eficácia da escola, nos países do continente europeu, tem seguido diversos caminhos (Creemers, 2007). Por exemplo, na Noruega, foram direcionados esforços para programas de avaliação base da escola, centrados no empoderamento e profissionalização dos líderes escolares e dos professores (Creemers, 2007). Contudo, a política nacional norueguesa sobre a avaliação de escolas, no final do sec. XX, foi-se modificando, sob influência das ideias relativas à *accountability*, produzindo preocupações com a equidade na educação (Creemers, 2007). Outro exemplo é a França, onde alguns resultados da investigação mostraram que os efeitos da escola são bastante fracos (Creemers, 2007). Por outro lado, permanecem lacunas entre a eficácia escolar e as culturas dos professores e da *Inspection Générale* (Creemers, 2007).

Os estudos sobre eficácia desenvolvidos na Europa, desde os anos 70, tiveram, entre outros objetivos, o de dar apoio às escolas e aos professores no sentido de proporcionarem uma igualdade de oportunidades aos alunos com diferentes necessidades de aprendizagem originadas pelas suas características pessoais e vida experienciada (Kyriakides, 2007).

A pesquisa em eficácia educacional (*Educational Effectiveness Research - EER*), a partir da pesquisa sobre a desigualdade na educação, procurou fixar-se em determinados resultados educacionais que revelassem o contributo das escolas, em termos quantitativos, para a redução das diferenças iniciais (Kyriakides, 2007). No entanto, segundo Kyriakides (2007), o desenvolvimento dos conceitos de eficácia do professor e de eficácia da escola foi realizado prestando pouca atenção às diferenças entre grupos escolares, desenhando-se um modelo de “tamanho único a vestir por todos”, em que se assume que os docentes e as escolas são eficazes com todos os alunos e em todos os contextos, originando-se uma dicotomia simplista, entre docentes eficazes e docentes ineficazes, afastada da admissão de que os professores poderão ter forças e fraquezas na sua prática profissional.

De acordo com Kyriakides (2007), muitos dos estudos sobre eficácia diferenciada dos professores tem-se preocupado com a análise da resposta de alunos, com diversas condições socioeconómicas e diversos níveis de habilidade, a diferentes comportamentos e estilos dos professores. Por exemplo, a aprendizagem baseada em exemplos do dia a dia, com ênfase em atividades práticas, tornando o currículo relevante para as suas vidas diárias, revelou-se particularmente importante para alunos com baixas condições socioeconómicas (Kyriakides, 2007).

Em relação às influências étnicas nas relações entre o comportamento do professor e o desempenho do aluno, no entender de Kyriakides (2007), genericamente, a investigação em eficácia diferenciada dos docentes tem produzido mais efeitos do que interações. As que têm aparecido resultam de parecer que certos grupos de alunos precisam de mais instrução do que outros mas não uma forma diferente de instrução. No entanto, há suporte empírico para a eficácia da utilização de um ensino adaptado a turmas culturalmente diversas, alicerçado em exemplos como: a utilização de estilos de discurso familiares aos alunos, semelhantes aos que utilizam nas suas comunidades fora da escola, para o estabelecimento de pontes para atividades de leitura na escola; a definição de regras de participação na sala de aula que têm em consideração as diferenças entre as regras utilizadas na comunidade de proveniência dos alunos e as regras das escolas convencionais; o recurso a atividades na biologia que permitem a alunos diferentes a potenciação dos seus conhecimentos e interesses prévios (Kyriakides, 2007).

A eficácia diferenciada dos professores tem também sido relacionada com os traços de personalidade dos alunos e os seus estilos de aprendizagem, tendo os psicólogos demonstrado a existência de relações fortes entre o desempenho do aluno e as suas características pessoais, como a personalidade e estilos de pensamento (Kyriakides, 2007). Por exemplo, o modelo *Big Five* define cinco traços de personalidade (extroversão, agradabilidade, conscienciosidade,

neuroticismo e abertura para experimentar), a maioria dos quais relacionados com o desempenho acadêmico (Kyriakides, 2007). Segundo Ackerman (1996), o desempenho acadêmico do aluno é influenciado quer pela inteligência, através de capacidades específicas que facilitam a compreensão e a aprendizagem, quer pela personalidade, através de certos traços que aumentam ou reduzem o uso dessas capacidades. Os aspetos estilísticos da cognição, relativos, por exemplo, ao modo habitual de resolver problemas, foram também alvo de atenção por parte dos psicólogos (Kyriakides, 2007). Para Kyriakides (2007), o estilo de pensar e de aprender centrado na atividade, uma vez que permite mudanças, aproxima-se mais da *EER*. Para além da personalidade e estilos cognição estarem associados ao desempenho dos alunos, a instrução diferenciada, preocupada com o ensino de acordo com os estilos individuais de aprendizagem, tem também contribuído para o argumento de investigar a eficácia diferenciada dos professores em relação com a personalidade e estilos de pensamento dos alunos (Kyriakides, 2007). Por exemplo, um estudo, executado em 32 escolas primárias de Chipre, investigou a eficácia diferenciada dos professores relacionada com as características pessoais dos alunos (Kyriakides, 2005). Um dos resultados encontrados foi que a conscienciosidade e os modos de pensamento executivo e liberal estão relacionados com o desempenho, quer nos resultados cognitivos, quer nos resultados afetivos da escolaridade (Kyriakides, 2007). Outro resultado foi que, no caso da disciplina de matemática, foi encontrada uma interação estatisticamente significativa entre o estilo de pensamento executivo e a capacidade dos professores para proporcionar oportunidades de aplicação prática (Kyriakides, 2007). Para Kyriakides (2007), este estudo evidenciou que variáveis relativas a capacidades de ensino (por exemplo: oportunidades de aplicação prática, dar informação, proporcionar retorno) têm um efeito geral nas três categorias de resultados mas também se relacionam diferentemente com os tipos de personalidade e de formas de pensar dos alunos.

Muijs, Campbell, Kyriakides, e Robinson (2005) propuseram o desenvolvimento de modelos de eficácia do professor mais diferenciados, atendendo a que há evidências de eficácia diferenciada relativamente: às diferentes disciplinas, às características pessoais dos alunos, aos papéis desempenhados pelos docentes, e às capacidades e *background* dos alunos.

A eficácia das escolas tem fornecido evidências da existência de diferenças entre escolas, ao nível da sua eficácia geral, na promoção do sucesso académico dos seus alunos (Kyriakides, 2007). Por exemplo, segundo Scheerens (1992), uma diferença média entre uma escola eficaz e uma não eficaz de dois terços de um desvio padrão implica que o aluno médio não transite de ano. Os estudos referentes à estabilidade e consistência da eficácia da escola têm assumido que essa eficácia é a que é medida para o aluno médio, de acordo a sua condição

socioeconómica, aptidões, entre outras, tendo sido prestada uma menor atenção à influência que os diversos grupos de alunos, presentes numa escola, podem ter nessa consistência (Kyriakides, 2007). A investigação sobre eficácia diferenciada das escolas têm-se preocupado com a capacidade de as escolas serem eficazes com estes diferentes grupos, de acordo com as suas características (Kyriakides, 2007).

A partir dos estudos sobre a eficácia diferenciada dos professores e das escolas, Kyriakides (2007) destaca quatro conclusões principais. Em primeiro, menciona que, embora, na maioria dos países, a prática educacional permaneça basicamente fixa e não adaptativa, o comportamento instrucional adaptativo do professor, proporcionador de diferentes sistemas de suporte à aprendizagem de diferentes grupos de alunos, é o que, principalmente, faz com que os docentes e as escolas proporcionem igualdade de oportunidades a alunos, ajudando-os a atingir diferentes tipos de objetivos (Kyriakides, 2007). Em segundo, refere que os estudos sobre eficácia diferenciada conduzidos em alguns países sustentam que a escola e os professores têm mais importância para alunos desprivilegiados e/ou com baixo desempenho inicial, o que leva a considerar que, contrariamente aos críticos que afirmam que a *EER* faz pouco para abordar os problemas da justiça social e da inclusão, a investigação sobre eficácia diferenciada pode ter implicações importantes para os políticos e professores que tentem projetar e implementar políticas sobre igualdade de oportunidades (Kyriakides, 2007). A terceira conclusão, mencionada pelo autor, é a de que as escolas e os docentes podem ser mais eficazes com determinados grupos de alunos e menos com outros, o que implicará que a investigação em eficácia diferenciada procure encontrar os fatores específicos, ligados ao comportamento do professor na sala de aula, que estão associados com a eficácia dos professores e da escola na promoção do sucesso de grupos específicos de alunos, podendo os resultados da investigação ser aproveitados pelos decisores políticos (Kyriakides, 2007). Na quarta conclusão, relativa às metodologias utilizadas nos estudos sobre eficácia diferenciada, quer qualitativas, quer quantitativas, Kyriakides (2007) defende uma utilização de verdadeiros estudos longitudinais, envolvendo a imersão etnográfica dentro da escola, para ultrapassar alguma da confusão entre retórica e realidade que pode advir do uso da metodologia do estudo de caso e de entrevistas, e também, a utilização de mais metodologia experimental que possa superar a dificuldade em distinguir correlação e causalidade de alguns estudos quantitativos do tipo transversal *on-off* (Kyriakides, 2007). O autor refere também a necessidade urgente de a investigação ir além do tamanho único para todos, dos estudos sobre o comportamento dos professores, e passar a olhar para a docência como um papel multidimensional, levando ao desenvolvimento de modelos

diferenciados de eficácia e também contribuindo para o estabelecimento de fortes ligações entre a pesquisa em eficácia e a melhoria da prática educativa (Kyriakides, 2007).

Kyriakides (2007) apresenta sugestões para possíveis usos de modelos diferenciados de eficácia para a melhoria da prática educacional. Vários perfis de professores podem ser produzidos, incluindo os relacionados com o desempenho de diferentes grupos de alunos (Kyriakides, 2007). Os docentes poderão então identificar qual a extensão da aproximação entre o seu comportamento na sala de aula e esses perfis, e se são necessárias alterações específicas à sua prática docente (Kyriakides, 2007). Os modelos diferenciados tornam-se assim úteis para a autoavaliação dos professores e das escolas ao nível da qualidade e equidade (Kyriakides, 2007). Os docentes e chefias poderão ser encorajados a definir o que no seu entender faz os professores eficazes em termos de eficiência e de igualdade (Kyriakides, 2007). Os resultados da investigação em eficácia diferenciada mostram que a diferenciação da prática educativa é uma dimensão a ter em conta na medida da função de cada fator de eficácia. Os modelos de *EER* deverão não só mencionar vários fatores de eficácia mas também explicar quais as dimensões em que cada fator pode ser medido (Kyriakides, 2007). Por exemplo, um fator relativo às políticas de avaliação dos alunos pode ser medido em termos do tipo de avaliação utilizado (avaliação formativa, sumativa etc.), mas também pode ser examinado em termos de outros aspetos do funcionamento da avaliação como os procedimentos adoptados para a criação dos instrumentos de avaliação, formas de manutenção de registos e política sobre a comunicação dos resultados aos alunos e aos pais (Kyriakides, 2007). A adaptação às necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos aumenta as probabilidades de implementação com sucesso de um fator, maximizando o seu efeito nos resultados da aprendizagem dos alunos, dando-se assim suporte ao argumento de que pessoas, de todas as idades, aprendem, pensam e processam informação diferentemente (Kyriakides, 2007). Uma forma de os professores diversificarem a instrução é ensinarem de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, considerando as suas características pessoais e todos os elementos que contribuem para a sua formação como pessoas, como o género, as condições socioeconómicas, as capacidades, o estilo de pensamento e o tipo de personalidade (Kyriakides, 2007). Por exemplo, no caso de alunos com baixas condições socioeconómicas ou baixos desempenhos escolares, os professores eficazes partiriam a instrução em pequenas partes e proporcionariam mais instrução ativa e retorno aos alunos (Kyriakides, 2007). A avaliação de políticas promotoras da igualdade de aprendizagens pode basear-se na investigação do seu impacto na promoção do sucesso educativo de alunos socialmente desfavorecidos. A um nível micro, a avaliação da eficácia dessas políticas pode ser feita através da verificação da existência

de alguma associação entre a eficácia de uma escola e a implementação de tais políticas (Kyriakides, 2007). Há também necessidade de investigar o impacto que o uso de modelos de eficácia diferenciada pode ter na melhoria da prática docente, ao nível dos professores, através da construção de mecanismos de autoavaliação, e a um nível nacional, através do estabelecimento de uma aproximação baseada em evidências sobre a introdução de políticas educativas promovendo a oferta de oportunidades iguais (Kyriakides, 2007).

Segundo Fleish (2007), embora existam sinais promissores para o futuro, pode-se considerar que, no geral, um movimento académico de investigação, nascido e desenvolvido no continente africano, sobre eficácia da escola e sobre melhoria da escola não chegou a existir. Muita da investigação foi levada a cabo por não nacionais de países africanos e foram aplicados os modelos desenvolvidos nos EUA ou na Europa (Fleish, 2007). A partir do final dos anos 90, foram desenvolvidos esforços para obviar a situação (Fleish, 2007). Por exemplo, a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), inicialmente estabelecida como uma rede para os doadores que se encontravam a trabalhar nos países africanos, alargou as suas parcerias, passando a ser um fórum onde os ministérios da educação, as agências de desenvolvimento governamentais e não governamentais, os investigadores e outras partes interessadas procuram trabalhar em conjunto em prol do desenvolvimento da educação em África (Fleish, 2007). Os seus encontros periódicos passaram a incluir revisões da investigação realizada, sendo disso exemplo o encontro de 2003, realizado em Grand Baie, na Maurícia, centrado na melhoria da qualidade da educação, ou, o encontro de 2006, realizado em Libreville, no Gabão, que teve como tema “O que faz uma aprendizagem eficaz nas escolas e em programas de alfabetização e desenvolvimento da primeira infância?” (Fleish, 2007, p. 346). Os encontros continuam a ter lugar. São disso exemplo o encontro de 2008, que ocorreu em Maputo, Moçambique, e teve como tema “Além da educação primária: desafios e abordagens para expandir as oportunidades de aprendizagem na África”, e o encontro de 2012, realizado em Ouagadougou, no Burquina Faso, focado no tema “Promovendo conhecimentos críticos, habilidades e qualificações para o desenvolvimento sustentável em África: como projetar e implementar uma resposta efetiva pelos sistemas de educação e formação” (<http://www.adeanet.org/en/biennales-and-triennales>). A Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ), representa outro esforço de afastamento das reformas pensadas e implementadas originalmente fora de África (Fleish, 2007). A sua missão original, no início dos anos 90, foi ajudar os planeadores e investigadores, dos países da África Oriental e do Sul, a entenderem a dinâmica da qualidade (Fleish, 2007). Depois, veio a dar importância à *accountability* dos sistemas educativos e tornou-se num fórum

de partilha sobre as experiências e ideias surgidas no desenvolvimento da educação básica (Fleish, 2007). Atualmente (2019), o SACMEQ integra 15 países (África do Sul, Angola, Botsuana, Lesoto, Malawi, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Quênia, Seicheles, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbabué).

Na África do Sul, depois do fim do regime de segregação racial conhecido por *apartheid*, e da eleição de Nelson Mandela, em 1994, como seu Presidente, ocorreu um efeito desestabilizador nas escolas, que, entre outros aspetos, se manifestou numa diminuição, num período de 4 anos, do número de alunos aprovados no *Grade 12 ou Senior Certificate (SC) examination* e também no número de alunos qualificados para frequentar uma universidade sul-africana (Taylor, 2007). Depois da segunda eleição geral, ocorrida em 1999, o governo começou a implementar medidas para tentar reverter essa diminuição (Taylor, 2007). Cada província foi incumbida de elaborar um plano de melhoria centrado nas escolas com desempenhos baixos (entre 0% e 20% de taxas de aprovação no exame), o que, coletivamente, se constituiu como um conjunto de medidas de *Standards-Based Accountability (SBA)* e que inverteu o ciclo decrescente dos resultados no exame e do ingresso nas universidades logo a partir do ano 2000 (Taylor, 2007). O Umalusi, um Conselho que estabelece e monitoriza os padrões que são utilizados na educação básica (*General Education*), na educação secundária (*Further Education*) e no ensino e formação profissional (*Training*), concluiu que o sistema para a garantia de qualidade do *SC*, foi melhorado, entre outros aspetos, na abordagem do acompanhamento dos exames, com a passagem para uma abordagem de verificação (Umalusi, 2004). A partir de 2009, o *SC* deu lugar ao *National Senior Certificate (NSC)*, uma qualificação baseada num currículo nacional, obtida nos 3 últimos anos de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º), em que os estudantes têm de estudar sete disciplinas, escolhendo 4 obrigatórias: língua materna, língua adicional, matemática ou literacia matemática e orientação para a vida, esta última não sujeita a exame (Umalusi, 2010, August). A avaliação interna consiste na avaliação de um portefólio do aluno, contribuindo com 25% para a nota final (Umalusi, 2010, August). A avaliação externa é efetuada com base em exames nacionais (Umalusi, 2010, August). Uma escala de classificação de sete pontos (de 1 a 7), correspondentes a intervalos de percentagens, é utilizada para registar o desempenho final do aluno nas diversas disciplinas (Umalusi, 2010, August). Essas pontuações são também consideradas, pelas universidades, para o acesso aos cursos superiores que conferem os graus ou certificações de: *Higher Certificate, Diploma e Bachelor Degree* (Umalusi, 2010, August). O *NSC* é atribuído a quem tenha atingido, incluindo as disciplinas obrigatórias, pelo menos, o nível 3 (40–49%) na língua materna (geralmente, uma das 11 oficiais), o nível 3 (40–49%) noutras 2 disciplinas e o nível 2 (30–39%) em 4 disciplinas,

e haja disponibilizado um portefólio completo de evidências para cada disciplina onde falhou (Umalusi, 2010, August). Em 2017/2018, o Umalusi, entre outras atividades, participou numa equipa interministerial que trabalhou na conceção de um modelo com caminhos alternativos para completar o *NSC*, e completou a revisão do *National Certificate (Vocational)*, visando garantir que, sem negligenciar a teoria, o foco era colocado na aquisição e domínio das habilidades práticas que essa qualificação possibilita (Umalusi, 2018).

Pertencentes à região conhecida por Médio Oriente, vamos brevemente descrever o andamento de algumas reformas educativas, destinadas a melhorar a eficácia do sistema educativo ou da escola, em 3 países com contextos político-administrativos e religiosos bastante distintos: o Estado de Israel, em que a maioria da população é judia e existe o conflito israelo-palestiniano; a República da Turquia, em que o Estado é secular e a larga maioria da população professa o islamismo; a República Islâmica do Irão, um Estado confessional.

Segundo Volansky (2007), Israel, a partir dos anos 70, iniciou a passagem de sistema de educação fortemente centralizado para uma gestão baseada na escola. A pressão dos pais, das autoridades locais, das próprias escolas e de vários grupos de interesse, deu início a um caminho, percorrido nos anos 70 e 80 do sec. XX, em direção a uma maior autonomia das escolas (Volansky, 2007). Em 1972, uma iniciativa ministerial dirigida ao ensino primário, lançou as sementes para os anos subsequentes, encorajando as escolas a definir 25% dos conteúdos curriculares, deixando autonomia pedagógica aos docentes para organizar 3 horas de aulas, rotação em cargos, entre outros (Volansky, 2007). Contudo, elevados cortes orçamentais, ocorridos na segunda metade dos anos 80, levaram ao decréscimo das horas de aulas (Volansky, 2007). Isto produziu uma grande diminuição das expectativas criadas e uma inversão na liberdade e na flexibilidade delegadas nas escolas (Volansky, 2007). Outro fator que provocou o desgaste da autonomia ganha foi a relutância da administração central em renunciar ao seu poder e controlo (Volansky, 2007). O Ministério da Educação israelita, após avaliação do que se tinha passado, iniciou uma nova iniciativa para implementar um modelo, em larga escala, de *school-based management (SBM)* e de liderança da escola (Volansky, 2007). Assim, decidiu, em 1992, estabelecer o *Steering Committee for the Self-Management of Schools* (Volansky, 2007). Este comité definiu uma escola auto-gerida como aquela que atua dentro de um quadro de objetivos nacionais enquanto responde às necessidades dos alunos e da comunidade onde se insere (Volansky, 2007). Cheng (1993) evidencia que o conceito de gestão baseada na escola assume que a escola é um sistema que se pode gerir a si mesmo, em que a iniciativa dos recursos humanos, para a melhoria dos processos internos, é fundamental. Segundo Brown (1990), a gestão baseada na escola assenta, de forma simplificada, no facto de o processo de planeamento

e de decisão, anteriormente efetuado ao nível do distrito escolar (EUA), passar a ser efetuado ao nível da escola. Embora os distritos escolares definam os seus objetivos de descentralização de diferentes maneiras, geralmente estabelecem metas que visam que as escolas respondam de forma rápida e adequada às situações, sejam mais responsáveis, mais eficazes, planeando a sua vida de acordo com os recursos disponíveis (Brown, 1990). Dimmock (1993), entre outros assuntos, abordou, a partir de estudos efetuados nos EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, em que medida um conjunto de valores, uma visão comum e uma cultura escolar, podem melhorar a liderança, assim como a passagem da gestão financeira para a escola pode levar à melhoria do ensino e da aprendizagem. De acordo com Volansky (2007), o Steering Committee for the Self-Management of Schools recomendou que as escolas operassem como sistemas fiscais fechados com orçamentos baseados numa capitação obtida por uma fórmula (Volansky, 2007). Vários estudos procuraram estudar os efeitos destas políticas. Em 1995, o National Institute for Research in Behavioral Sciences, num total de nove escolas, considerou uma amostra piloto de 6 casos de estudo, e um ano depois, analisou o processo de transição das 70 escolas de Jerusalém para a *SBM* (Volansky, 2007). Ocorreram duas mudanças-chave: ao nível pedagógico-organizacional, as escolas melhoraram os seus objetivos pedagógicos e os currículos foram implementados para ir ao encontro dos objetivos definidos; ao nível dos recursos operacionais, a autoridade das escolas em relação ao pessoal e ao orçamento aumentou (Volansky, 2007). Em 2004, com vista à elaboração de recomendações para novas medidas a adotar, incluindo novos passos na *SBM*, um grupo de trabalho nacional, nomeado pela administração, apresentou as seguintes recomendações: o pessoal da escola terá o controlo total e fará a gestão exclusiva de 90% do orçamento da educação; os diretores exercerão o poder total sobre os recursos humanos das escolas, incluindo a seleção e o despedimento; cada escola desenhará o seu plano de trabalho e será responsável pelo seu sucesso; as escolas implementarão sistemas internos de monitorização e de avaliação; cada escola será obrigada a publicar a suas taxas de sucesso tendo em conta os seus objetivos e os *standards* nacionais (Volansky, 2007). Outras recomendações subsequentes foram: alargamento do número de aulas por dia para 8 horas; encurtamento da semana de aulas de 6 para 5 dias; abaixamento da idade para início da escolaridade obrigatória para os 3 anos; adição de horas ao dia de trabalho dos docentes; introdução de mudanças nos exames de matrícula; reestruturação dos papéis dos distritos e das autoridades locais de educação; redução dos poderes do órgão inspetivo nacional (*Ministry of Education Inspectorate*); reestruturação do papel do Ministério da Educação, que passou a ter a seu cargo o planeamento da política e do currículo nacional, o planeamento orçamental para melhorar a qualidade, o estabelecimento de *standards* e a avaliação a nível nacional, com base

em *standards* acordados (Volansky, 2007). Segundo Volansky (2007), uma reforma tão abrangente e modificadora de funções e de papéis acabou por ser ignorada pelos principais grupos que foram chamados a ter um papel ativo na sua implementação: os dois sindicatos de professores, as autoridades locais de educação, o chefe dos distritos, a inspeção, e os funcionários dos ministérios da educação e das finanças. Uma das consequências deste falhanço foi também a não continuação da reforma da *SBM* que já tinha sido iniciada e que foi apreciada por muitos como necessária para uma maior eficácia do sistema educativo (Volansky, 2007).

Na Turquia, a aprovação da passagem da escolaridade obrigatória de 5 para 8 anos, em 1997, contribuiu para um acentuado discurso político em torno da reforma e melhoria da eficácia da escola (Güven, 2007). Nos quatro anos subsequentes, a partir de financiamento concedido pelo Banco Mundial, foram construídos e apetrechados edifícios escolares, fornecidos novos materiais e equipamentos educativos, e recrutados mais docentes (Güven, 2007). No entender de Güven (2007), foram objetivos principais da reforma: melhorar as oportunidades educativas em todo o território; promover o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, a consciência global, as capacidades sociais, e a proficiência em línguas estrangeiras e na utilização das TIC (Güven, 2007). Nos seis anos subsequentes à aprovação da lei, o número de salas de aula de ensino primário aumentou 30%, possibilitando lugar para mais um milhão de alunos (Güven, 2007). Contudo, segundo Güven (2007), os resultados ficaram ainda distantes dos objetivos principais e dos desafios colocados por uma maior integração europeia e pela candidatura para adesão à UE. Consciente dos riscos que o país corria com uma preparação inadequada da sua mão-de-obra, o governo turco propôs mais reformas: aumentar a cobertura da educação pré-escolar, estender a educação secundária de 3 para 4 anos, promover o ensino secundário à distância, modernizar o currículo e melhorar a eficiência dos programas académicos e vocacionais (Güven, 2007). Como principais objetivos pretendeu-se: eliminar as diferenças regionais, de género e outras disparidades em todos os níveis de educação; aumentar os *standards* de aprendizagem em todos os níveis de escolaridade através de melhorias no currículo, na instrução, nos *standards* e na utilização das TIC (Güven, 2007). Posteriormente, o ensino secundário foi alvo de um projeto de desenvolvimento que teve por objetivos: aumentar, a longo prazo, a educação obrigatória de 8 para 12 anos; fazer ingressar 95% dos alunos que concluem a educação básica no ensino secundário; aumentar mais um ano a educação secundária (Güven, 2007). O objetivo geral de desenvolvimento foi melhorar a qualidade, a relevância económica e a equidade da educação secundária para apoiar a aprendizagem ao longo da vida (Güven, 2007). Apoio técnico, equipamentos e materiais foram disponibilizados para: a formação em serviço dos professores e diretores; a revisão dos

currículos e desenvolvimento de novos conteúdos curriculares; o desenvolvimento de procedimentos técnicos; a utilização das TIC no ensino, incluindo o acesso a conteúdos educacionais *online* e a avaliação do impacto educacional dos investimentos em TIC; a cooperação entre agências; o desenvolvimento de informação sobre carreiras e recursos de orientação e o seu fornecimento às empresas e instituições educativas; o treino do pessoal para a orientação de carreiras e a melhoria da integração dessa orientação e aconselhamento com os ensinos básico e secundário; o desenvolvimento de sistemas de recolha e divulgação de informação confiável sobre a aprendizagem dos alunos e os seus resultados, o desempenho do pessoal e das escolas; a utilização da informação das avaliações dos alunos, do pessoal e das instituições para melhorar o desempenho do sistema e os resultados dos estudantes (Güven, 2007). O Ministério da Educação desenvolveu um conjunto de ações de formação do pessoal, como, por exemplo: programas destinados a todo o pessoal, destacando o papel de liderança dos educadores dentro da comunidade local; a realização, por parte de inspetores, de ações de formação de docentes e de gestores educativos; a visita às escolas, por parte da inspeção, para apoio aos professores; a formação de gestores de educação e de diretores para o fortalecimento da capacidade de gestão ao nível da escola, a melhoria da tomada de decisões, a maior participação dos pais, e o apoio ao desenvolvimento profissional docente (Güven, 2007). O ensino de professores nas universidades foi também reorganizado para dar apoio às mudanças operadas no ensino básico (Güven, 2007). O governo organizou programas de formação do pessoal em literacia computacional e estabeleceu, em todas as escolas primárias, laboratórios de computadores, bem como possibilitou o acesso à Internet (Güven, 2007). Contudo, para Güven (2007), saber se isso mudou o nível de eficácia do sistema escolar ainda não tem uma resposta.

No Irão, segundo Azimi (2007), o que leva os decisores políticos a dar atenção à eficácia das suas escolas, não é talvez a pressão externa originada pela competição económica ou pela influência ocidental, mas uma consciência de que algumas partes dentro do sistema educativo não estão a funcionar devidamente. Porém, alguns desafios, na área educativa, que se têm colocado ao governo da República Islâmica do Irão, como os recursos financeiros inadequados, o alto custo da educação, um sistema obsoleto e a instabilidade dentro do sistema, têm levado a que os decisores não tenham visado planos de grande escala para melhorar o sistema (Azimi, 2007). Nos primeiros anos do início do século XXI, 3 estratégias principais, para melhoria da eficácia do sistema escolar, foram implementadas pelo governo: o plano educação para todos, as organizações de alunos e as TIC (Azimi, 2007). O plano de educação para todos, no entender de Azimi (2007), pretendeu conferir um novo significado à eficácia escolar assente na visão da

educação como um direito básico de todos os cidadãos. De entre as várias ações desenvolvidas sob a supervisão do Ministério da Educação, formaram-se comités técnicos para a pré-escola, ensino básico, literacia, educação de adultos, ensino especial, educação fora da escola, informação e estatística, revisão dos registos do plano para as províncias de todo o país e envio de *feedback* (Azimi, 2007). Foram realizados também a monitorização e avaliação da alocação financeira, ao nível provincial, para o ano letivo 2005/2006 (Azimi, 2007), e um curso de formação, de 15 dias, intitulado “Planeamento da educação descentralizada no Irão” (Azimi, 2007, p. 387). O objetivo das organizações de estudantes é estimular a participação e autogestão dos alunos na vida escolar, sendo disso exemplo a Organização de Estudantes da República Islâmica do Irão, com sede em Tearão e ramos provinciais, o Parlamento dos Estudantes e o Clube do Jovem Investigador de Ciência (Azimi, 2007). De entre os diversos deveres da organização de estudantes, destacam-se: planear as atividades extracurriculares dos estudantes; conduzir a pesquisa, organização da formação e dos serviços de aconselhamento para melhorar as capacidades dos estudantes membros; estabelecer relações com centros culturais e científicos e associações similares, a nível nacional e internacional, para a partilha de experiências e informação e promoção da cooperação; organizar encontros, fóruns, seminários, congressos, festivais, campos, eventos culturais e desportivos para os seus membros (Azimi, 2007). O Parlamento dos Estudantes foi fundado em 2001 e é composto por 270 delegados, com idades entre os 15 e os 18 anos, representantes dos alunos do ensino secundário de todo o país (Azimi, 2007). De modo a aumentar a participação dos jovens, esta organização de estudantes criou vários comités, como o Comité para o Desenvolvimento Sustentável e o Comité para a Educação (Azimi, 2007). O clube dos jovens investigadores, um instituto educacional, inscrito no Ministério da Educação, desenvolveu diversas iniciativas, como, por exemplo, atividades de seleção de alunos para as competições internacionais nas diversas áreas ou disciplinas, destinadas a estudantes pertencentes maioritariamente à faixa etária dos 15 aos 25 anos (Azimi, 2007).

Continuando no continente asiático, vamos seguidamente descrever alguns dos passos levados a cabo no país mais populoso do mundo, a República Popular da China, unipartidária, governada pelo Partido Comunista da China (Bougon, 2017/2022).

Em 1953, o governo chinês designou 194 escolas como sendo “escolas-chave” (Feng, 2007, p. 288), uma percentagem muito baixa do total das escolas chinesas à época (Feng, 2007). No final dos anos 80, o governo chinês, já com um orçamento bastante maior do que nas três décadas anteriores para investir na educação, começou a realocar recursos para as escolas ditas ordinárias, particularmente para as escolas mais desfavorecidas, uma vez que as políticas

anteriores, condicionadas por menos fundos disponíveis, tinham criado um grande desnível entre as escolas-chave e as outras escolas (Feng, 2007). Desde 1998, várias iniciativas foram levadas a cabo pelo governo para melhorar as escolas ditas desfavorecidas, das quais se destacam: o financiamento extra, a mudança da política de acesso e frequência e o estilo de governança, uma abordagem inovadora no desenvolvimento profissional dos professores, e o encorajamento da mudança dos líderes escolares para as escolas mais desfavorecidas (Feng, 2007).

À medida que o PIB *per capita* chinês foi aumentando, foi possível destinar cada vez mais fundos para o desenvolvimento da educação. Na primeira década do sec. XXI, quer o governo central, quer os governos locais, constituíram fundações para restaurar a qualidade das escolas desfavorecidas (Feng, 2007). Por exemplo, o governo central estabeleceu uma fundação para o desenvolvimento das escolas de províncias mais interiores da China, onde o nível económico era mais baixo do que o verificado nas cidades costeiras (Feng, 2007).

Inicialmente, o sistema das escolas-chave impunha que os alunos que terminavam a escola primária faziam um exame para poderem ser admitidos na escola de ensino médio. Uma nova política, após uma fase piloto operada em 4 distritos, determinou, gradualmente em todas as províncias e regiões autónomas da China, a abolição deste exame e a colocação dos alunos finalistas do ensino primário nas escolas de ensino médio próximas da sua área de residência (Feng, 2007).

No passado, o estilo de governança era centrado no Ministério da Educação e nas autoridades locais de educação que burocraticamente emitiam as diretivas numa abordagem *top-down* (Feng, 2007). Com a reforma da melhoria das escolas desfavorecidas, a abordagem está a ser gradualmente substituída pela abordagem centrada no cliente (Feng, 2007).

Com base na experiência passada, Feng (2007) refere que os professores de escolas desfavorecidas são normalmente bons na manutenção da disciplina na sala de aula mas têm lacunas ao nível do desenvolvimento curricular e da lecionação. O desenvolvimento profissional dos professores passou a ter um especial destaque no programa de melhoria das escolas desfavorecidas, tendo sido realizadas, para além do tradicional instituto de formação de professores ou das oficinas de trabalho (Feng, 2007), as abordagens brevemente enunciadas nos parágrafos seguintes.

O programa *NTNP*, mencionado anteriormente, é uma iniciativa em que os professores, em qualquer parte da China, podem escolher aprender um qualquer curso *online*, desenvolvido por peritos e docentes, da área da educação de professores, de oito das mais reputadas universidades normais (formação inicial de professores) (Feng, 2007).

A iniciativa “Grande Nome Estúdio de Ensino” (por ex. “Liu Estúdio de Ensino”) permite que um docente de renome, escolhido pelas autoridades locais de educação, forme, durante um ou dois anos, num estudo com os recursos necessários, jovens professores de escolas desfavorecidas, em conteúdos de uma ou mais disciplinas como a matemática, a ciência, o mandarim e o inglês, dos ensinos primário, médio (*middle school education* ou *junior secondary*; do 7.º ao 9.º ano) e secundário (*senior middle school* ou *high school*; do 10.º ao 12.º ano) (Feng, 2007).

Na abordagem “Disciplina com Alto Desempenho”, por exemplo, uma determinada escola de um distrito, que apresenta muito bons resultados a matemática, assume a responsabilidade de providenciar ou fornecer, a professores de escolas desfavorecidas desse mesmo distrito, observações de aulas, sessões de partilha de experiência profissional, oficinas de trabalho centradas em problemas e visitas de estudo (Feng, 2007).

Como último exemplo de uma abordagem destinada ao desenvolvimento profissional dos professores, temos o “Apoio Interdistrital”. Dentro de um determinado distrito, as escolas de alto desempenho podem ser poucas (Feng, 2007). Assim, para colmatar esta situação, a abordagem “Disciplina com Alto Desempenho” foi estendida ao nível interdistrital (Feng, 2007). Por exemplo, em 2004, a comissão de educação de Xangai, elaborou um plano de ação para o desenvolvimento educacional (Feng, 2007). As parcerias, entre os 19 distritos de Xangai, consistiram no estabelecimento de protocolos de ajuda, entre uma escola com alto desempenho a uma determinada disciplina, de um distrito 1, e outra escola desfavorecida, com baixo desempenho nessa mesma disciplina, de um distrito 2, com o apoio da autoridade local de educação responsável pelos dois distritos (Feng, 2007). Os estágios de jovens professores, pertencentes a escolas desfavorecidas, em escolas de alto desempenho, durante um semestre ou um ano escolar, destinaram-se a fornecer a esses docentes capacidades e conhecimentos da prática instrucional (Feng, 2007). A orientação/aconselhamento consistiu em encontros, uma vez por semana, entre um professor experiente de uma escola de alto desempenho numa determinada disciplina, de um determinado distrito, com um conjunto de jovens professores dessa disciplina de outro distrito (Feng, 2007). Por outro lado, de acordo com o sistema de promoção de professores, estipulado por algumas autoridades locais de educação, um docente de uma escola de alto desempenho que pretenda aceder à categoria de professor sénior terá de trabalhar, durante pelo menos um ano escolar, numa escola de um outro distrito localizada numa zona desfavorecida (Feng, 2007). Isto faz com que os professores que pretendam candidatar-se à promoção se voluntariem para irem lecionar noutra distrito, numa escola desfavorecida (Feng, 2007).

Uma outra iniciativa, conduzida pelo governo chinês, para melhorar as escolas ditas desfavorecidas, foi o encorajamento da mudança dos líderes escolares para essas escolas (Feng, 2007). Por exemplo, em Xangai, o sistema de promoção dos diretores é composto por um total de 4 escalões e 12 níveis, em que o de mais baixa remuneração é o 4-2 e o que retribui o valor mais elevado é o 1-1 (Feng, 2007). Uma diretora ou diretor pode candidatar-se ao escalão-nível que pretende (Feng, 2007). A sua candidatura é avaliada por um comité especial que utiliza um sistema de avaliação com um conjunto de indicadores, sendo a evidência sobre o seu desempenho obtida de 4 formas: observação no terreno, revisão baseada nos dados, entrevista com *stakeholders* e um relatório individual baseado em evidências (Feng, 2007). Este sistema avaliativo foca-se no desempenho corrente da escola e na evidência do seu melhoramento após entrada em funções do candidato como diretor (Feng, 2007). Assim, para encorajar a mudança de líderes qualificados para escolas desfavorecidas, um(a) diretor(a), candidato à promoção, sabe que isso lhe poderá dar uns pontos extra na avaliação (Feng, 2007).

Por fim, nesta breve ronda pelos diferentes países do mundo, apresentaremos de seguida alguns dos desenvolvimentos operados na Austrália na direção de uma cada vez maior eficácia ao nível do sistema educativo.

Na Austrália, a responsabilidade constitucional pela educação recai sobre os seus 6 Estados e 2 territórios, em vez do governo nacional, situação análoga à verificada em outros dois países membros, de um total de 21, da Cooperação Económica Ásia-Pacífico (Asia-Pacific Economic Cooperation – APEC), os EUA e o Canadá (Caldwell, 2007). Em todo o país, cerca de 70% dos alunos frequentam escolas operadas pelo governo (ensino público) e os restantes 30% frequentam escolas propriedade e operadas por entidades não-governamentais, maioritariamente religiosas (Caldwell, 2007). Todas as escolas não-governamentais recebem apoio económico do Estado, proporcional às condições socioeconómicas das comunidades onde se inserem (Caldwell, 2007). A Austrália tem apresentado resultados em testes internacionais, como o *Programme for International Student Assessment (PISA)* e o *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, que a têm posicionado entre os países que têm desempenhos mais altos (Caldwell, 2007). No entanto, o país apresenta das maiores diferenças entre os alunos que têm altos desempenhos e os que têm baixos desempenhos, nomeadamente entre: alunos com altas condições socioeconómicas e os mais desfavorecidos, alunos de zonas rurais e alunos de zonas urbanas, alunas e alunos, e alunos indígenas e não-indígenas (Caldwell, 2007). Por outro lado, no início do sec. XXI, a Austrália continuava a ter um sistema de educação pública altamente centralizado, com algumas exceções, ao nível da atribuição, pelos Estados, de mais autoridade e responsabilidades às escolas (Caldwell, 2007). Exemplo das

exceções é o Estado de Vitória, onde 90% do orçamento estadual para as escolas é descentralizado, cabendo aos conselhos escolares locais, de acordo com linhas de orientação determinadas centralmente, especificar as políticas e aprovar os orçamentos das escolas (Caldwell, 2007).

As condições socioeconômicas e a qualidade do ensino têm um impacto no desempenho escolar dos alunos. Hattie (2002), a partir de uma extensa revisão da literatura e de uma síntese de achados em mais de meio milhão de estudos sobre os efeitos de diversos fatores sobre o desempenho dos discentes, concluiu que a variância do desempenho dos alunos é explicável pelas seguintes unidades de análise: alunos (50%), professores (30%), casa (5 a 10%), pares (5 a 10%) e escolas e diretores (5 a 10%). No caso do fator alunos, a correlação entre capacidade e aproveitamento é alta (Hattie, 2002), o que leva a que alunos considerados mais brilhantes tenham curvas de aprendizagem mais inclinadas do que alunos menos brilhantes. Aquilo que os docentes sabem, fazem e se importam, é muito importante para a aprendizagem dos alunos (Hattie, 2002). Para este autor “como tem sido observado nos EUA nos últimos anos, é por esse foco sobre os atributos de excelentes professores que mais fé está sendo restaurada no sistema público de ensino” (Hattie, 2002, p. 1). Em relação a casa, considera-se que os principais efeitos da casa já são contabilizados pelos atributos do aluno e que os efeitos caseiros estão mais relacionados com os níveis de expectativa e incentivo, e não com o envolvimento dos pais na gestão das escolas (Hattie, 2002). Segundo Hattie (2002), a influência dos pares, ou seja, dos colegas com quem se vai para a escola ou da mudança de colegas quando se muda de escola, é mínima (5 a 10%), embora hajam exceções à regra. Embora as características da escola como os edifícios, as salas, o número de turmas, o número de alunos, o tamanho de uma turma, o orçamento, sejam importantes para a existência da escola, o seu efeito no desempenho do aluno é baixo, comparativamente com o dos professores e dos alunos (Hattie, 2002). Em relação aos diretores, Hattie (2002) refere que “já são contabilizados na variância atribuída às escolas [...] por causa de sua influência sobre o clima da escola” (p. 2), caracterizado por uma resposta rápida às situações dos alunos, em vez do controlo burocrático, criando um clima de segurança psicológica favorável à aprendizagem.

Um estudo de caso, exemplificativo da possibilidade de todas as escolas se tornarem eficazes, foi o da escola primária de Bellfield, no subúrbio de West Heidelberg, em Melbourne, capital do Estado de Vitória, uma comunidade com níveis altos de violência, abuso de álcool, drogas e jogo (Caldwell, 2007). O número de alunos que frequentam a escola tem-se mantido estável em torno dos 200, com cerca de 20 alunos de origem aborígine (Caldwell, 2007). 80% das famílias dos estudantes recebem apoio financeiro, o *Education Maintenance Allowance* (um

indicador de condição socioeconómica), 60% das crianças pertencem a famílias monoparentais e um pouco mais de 20% dos alunos têm um *background* não falante de inglês, sendo muitos destes refugiados provenientes da Somália (Caldwell, 2007). Partindo de valores baixos, registados em 1998, nos testes estaduais de leitura com 100% de precisão, nos níveis preparatório, primeiro e segundo, a escola primária de Bellfield, em 2004, superou quer as escolas com características semelhantes, quer as escolas de todo o Estado (Caldwell, 2006). A transformação foi conseguida com base numa liderança excepcional do diretor e na construção de uma capacitação do pessoal (Caldwell, 2007). A escola possui um ambiente silencioso, seguro e ordenado e a abertura de um lugar para professor é sempre bastante concorrida, com a escola a poder fazer o lançamento do concurso, a avaliação e a contratação (escola auto-gerida) (Caldwell, 2007).

Em 2004, Caldwell efetuou uma revisão dos desenvolvimentos em vários países, com particular incidência na Austrália e na Inglaterra, bem como, em 2005, obteve informação em 9 *workshops*, realizados durante nove semanas em 4 países (Austrália, Inglaterra, Chile e Nova Zelândia) (Caldwell, 2007). Isto permitiu-lhe identificar, como elementos principais propostos, na nova lógica empresarial das escolas, os seguintes:

O estudante é a unidade de organização mais importante – não a sala de aula, não a escola, e não o sistema escolar.

As escolas não conseguem alcançar expectativas de transformação atuando sozinhas ou operando numa linha de apoio que vai do centro do sistema escolar para o nível da escola, sala de aula ou estudante. O sucesso de uma escola depende da sua capacidade de se juntar a redes para partilhar conhecimento, resolver problemas e partilhar recursos.

A liderança é distribuída entre as escolas em redes bem como dentro das escolas.

As redes envolvem um conjunto de indivíduos, agências, instituições e organizações do setor público e privado educacional e não-educacional. O pessoal e outros recursos são alocados para as robustecer e sustentar.

São necessárias novas abordagens para a alocação de recursos nestas condições. Estas levam em conta a evolução da personalização da aprendizagem e a criação de redes de conhecimentos especializados e suporte.

O capital intelectual e o capital social são tão importantes como outras formas de capital. (Caldwell, 2006; Caldwell, 2007, pp. 318-319)

Em meados de 2006, Caldwell (2007), levou a cabo, por todos os Estados e territórios da Austrália, oficinas de trabalho, destinadas a líderes educacionais, onde foram explorados os elementos acabados de enunciar. Desses *workshops*, no entender de Caldwell (2007), surgiram caminhos para a investigação, a política e a prática. Um é que, para além da determinação da eficácia das abordagens topo-base e base-topo, existe um interesse crescente no conhecimento

em rede (Caldwell, 2007). Por outro lado, continua a haver necessidade de mais investigação sobre processos e resultados (Caldwell, 2007). Também os exemplos de descentralização orçamental levaram os investigadores, decisores políticos e profissionais de educação australianos no terreno a envolverem-se cada vez mais nas temáticas da eficácia e da melhoria da escola. Caldwell e Spinks (2007) desenvolveram um conjunto de indicadores da alocação eficaz de recursos, apresentados no quadro 1, em que se procuram conjugar 4 tipos de recursos, os capitais: intelectual, social, financeiro e espiritual.

Quadro 1 – Indicadores da alocação eficaz de recursos

Domínio	Caraterística
Processo	<p>Existe um processo sistemático em que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O planeamento anual é realizado no âmbito de um plano de desenvolvimento plurianual da escola; 2. As necessidades educativas são identificadas e colocadas por ordem de prioridade com base nos objetivos a atingir, nos dados disponíveis sobre o desempenho do aluno e na prática baseada em evidências; 3. Os recursos a ser adquiridos e alocados incluem o capital intelectual e o capital social; 4. Diversificação das fontes incluídas nos planos para a aquisição e alocação de recursos, como, por exemplo, o dinheiro atribuído por fórmula estabelecida pelo sistema educativo, financiamentos provenientes de outras fontes, outros tipos de apoio a partir de organizações e instituições privadas e públicas, e recursos partilhados, existentes em redes ou federações; 5. Há um envolvimento adequado de todas as partes interessadas no processo de planeamento, incluindo representantes das fontes de apoio; 6. O plano financeiro tem uma perspetiva plurianual bem como um orçamento anual, com todos os componentes claramente entendíveis por todas as partes interessadas; 7. São estabelecidos procedimentos adequados de monitorização e controlo das despesas; 8. Na sequência do surgimento ou mudança de necessidades, durante o período abrangido por um determinado orçamento, existe a possibilidade de o dinheiro ser transferido de uma rubrica para outra do orçamento; 9. Planos para a gestão do conhecimento e a construção de capital social, incluindo a filantropia e as contribuições de empreendedores sociais, são incluídas ou complementam o plano financeiro; 10. Todos os planos especificam como é que os processos e os resultados vão ser avaliados.
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os objetivos são atingidos consistentemente através da alocação de recursos de todos os tipos; 2. As despesas atuais estão de acordo com as previstas no orçamento, permitindo flexibilidade caso haja mudanças ou surgimento de novas necessidades; 3. Existe um entendimento geral e uma larga aceitação dos resultados da aquisição e alocação de recursos.

Fonte: Caldwell e Spinks (2007).

A propósito da generalização dos resultados da investigação sobre eficácia escolar, nos anos 80, Lima (2008) mencionou que:

Embora na comunidade académica, nos anos 80, o olhar sobre a pesquisa da eficácia da escola fosse bastante crítico [...], o mesmo não sucedia com os decisores políticos e com os práticos. Efectivamente, sucederam-se as iniciativas para melhorar as escolas, inspiradas neste tipo de investigação e, em 1989, cerca de 41 por cento dos 6500 distritos escolares dos E.U.A. tinham implementado programas baseados neste (ainda pequeno) campo de pesquisa, que era olhado de lado pelos académicos, e outros 17 por cento tencionavam envolver-se proximamente neste tipo de iniciativas (Teddlie & Stringfield, 1993, p. 3). A maioria destes programas baseava-se no modelo dos cinco factores de Edmonds (1979), que tinha sido derivado [...] de estudos que já datavam, na altura, de há cerca de uma década [em nota de rodapé, Lima, 2008, cita Teddlie & Stringfield, 1993, pp. 3-4, referindo: Recorde-se que o modelo tinha sido desenvolvido a partir de dados recolhidos em escolas elementares de baixo nível socioeconómico, localizadas em zonas urbanas, e, embora existissem já advertências quanto à ilegitimidade da sua generalização a escolas com outro tipo de composição socioeconómica do corpo discente, de localização geográfica e de nível de ensino, essa generalização foi, mesmo assim, realizada]. (Lima, 2008, pp. 299-300)

Como referimos anteriormente, no caso do Reino Unido, segundo Stoll e Sammons (2007), a investigação de base sobre eficácia das escolas e melhoria passou, nos anos 90, a influenciar a direção das políticas educativas e, a partir de 1997, já com os governos do partido trabalhista, as políticas educativas governamentais continuaram a ter como principal objetivo a subida dos *standards*, embora tenha ocorrido um maior reconhecimento do papel das desvantagens sociais e da necessidade de combinar a pressão para melhorar com o apoio às escolas. Segundo Lima (2008), o processo de fixação de metas de melhoria, por parte das escolas, e de prestação de contas, por parte das Autoridades Educativas Locais ao Ofsted, iniciou-se no princípio dos anos 90, “com a divulgação, pelo DES – Department of Education and Science – de orientações sobre a planificação do desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino (*school development planning*)” (pp. 302-303). Numa nota de rodapé, a propósito do Department of Education and Science, Lima (2008), esclarece que “esta unidade tem por função explícita liderar a agenda do Governo britânico no campo da melhoria das escolas (*school improvement*), tendo por estratégia procurar influenciar a prática com base nos resultados da pesquisa” (p. 302). A partir de 1995, “as escolas foram instadas a fixarem as suas próprias metas de melhoria (*targets*) e, em 1997, introduziu-se nos *annual performance tables* uma rubrica relativa à ‘melhoria’ conseguida pelo estabelecimento de ensino” (Lima, 2008, p. 303).

Entre outros desenvolvimentos da investigação sobre a eficácia, Mortimore (2000, January) evidenciou: uma primeira fase, no final dos anos 70, em que se concluiu, quer nos EUA, quer no Reino Unido, que as escolas fizeram uma diferença pequena, mas altamente

significativa para as oportunidades de vida de seus alunos; uma segunda fase, nos anos 80, em que os estudos se focaram em melhorar a metodologia e em reproduzir os desenhos da investigação com alunos de diferentes idades e em diferentes contextos; uma terceira fase, em que as atenções passaram a virar-se para a investigação-ação sobre melhoria da escola; uma quarta fase, com a entrada do século XXI, em que mais fortemente se promove a globalização do estudo das escolas e das formas de melhorar a aprendizagem ao nível individual, de grupo e da escola, quer nacionalmente, quer internacionalmente.

Na subsecção seguinte, sem pretendermos ser muito exaustivos, procuraremos dar uma imagem, a nível internacional, da evolução da investigação sobre a melhoria da escola.

2.2. Melhoria das escolas

Os fatores-chave e respetivos processos, identificados pela investigação sobre eficácia da escola, permitiram, segundo Teddlie e Stringfield (2007), o desenvolvimento de “um corpo contemporâneo crescente de investigação sobre melhoria da escola” (p. 153). Esta investigação, designada por *School Improvement Research (SIR)*, tem beneficiado da investigação sobre a eficácia da escola (*School Effectiveness Research – SER*), sendo disso exemplo a *SIR* baseada nos processos das escolas eficazes descobertos na *SER* e os programas de *Comprehensive School Reform (CSR)*, desenvolvidos localmente, que utilizam o modelo das escolas eficazes (Teddlie & Stringfield, 2007).

Reynolds, Hopkins e Stoll (1993), pela época deste seu estudo, constataram que os EUA, pelas evidências de ligações entre os domínios da eficácia e da melhoria, constituíam uma exceção aos restantes países onde haviam poucos contactos entre os académicos dos dois campos. Segundo Teddlie e Stringfield (2007), nos EUA, a primeira fase da investigação sobre melhoria da escola (*SIR*) consistiu na realização, nos anos 30, do século XX, de um estudo em larga escala, o *The Eight-Year Study*, em que 30 escolas secundárias piloto, a nível nacional, foram seleccionadas para reconstruir livremente o seu currículo com base nas necessidades individuais dos alunos, em vez dos requisitos de entrada no ensino superior. Para cada sítio experimental, foi também seleccionada uma escola de controlo (Teddlie & Stringfield, 2007). Dados qualitativos detalhados e dados quantitativos quase-experimentais revelaram que, em geral, os alunos das 30 escolas piloto tiveram um desempenho um pouco melhor no ensino superior do que os estudantes das escolas de controlo (Teddlie & Stringfield, 2007). A segunda fase da *SIR*, inspirada no programa espacial soviético dos anos 50, ocorreu nos anos 60 e

consistiu de uma reforma curricular, à semelhança de esforços também realizados no Reino Unido, com foco na produção, divulgação e adoção de materiais curriculares de ciência (Teddlie & Stringfield, 2007). Nos anos setenta e início dos anos oitenta, vários estudos de larga escala e estudos sobre a mudança na escola, realizados em vários locais, permitiram examinar os fatores facilitadores ou inibidores das intervenções em ambientes educativos, incluindo os papéis da liderança e os contextos locais (Teddlie & Stringfield, 2007). Três dos mais importantes estudos, realizados na década de 70 e início da de 80, com efeitos, nos trinta anos subsequentes, na investigação levada a cabo nos EUA, quer a nível da melhoria da escola, quer a nível da eficácia escolar, foram: o *Rand Change Agent Study*, o *Follow-Through Classroom Observation Evaluation (FTCOE)* e o *Dissemination Efforts Supporting School Improvement (DESSI)* (Teddlie & Stringfield, 2007). O primeiro foi conduzido entre 1973 e 1978, centrou-se em três etapas do processo de mudança (iniciação, implementação e incorporação) e revelou a importância dos contextos locais no processo de implementação (Teddlie & Stringfield, 2007). O estudo *FTCOE*, conduzido por Stallings e Kaskowitz (1974), permitiu a realização de observações repetidas num conjunto de turmas e escolas que tentaram implementar seis diferentes projetos de reforma financiados pelo governo federal (Teddlie & Stringfield, 2007). Embora tenham ocorrido cortes no financiamento, o que originou a que, em certos locais, as observações incidentes sobre a implementação estivessem a ser efetuadas à medida que as reformas estavam a ser desenhadas, o estudo conseguiu demonstrar que as comparações ao nível da sala de aula, entre desenhos de reformas diferentes, foram possíveis, e que os desenhos mais estruturados e desenvolvidos tenderam a produzir uma implementação mais consistente e um desempenho escolar dos alunos um tanto maior (Teddlie & Stringfield, 2007). O estudo *DESSI* possibilitou a recolha de dados em 146 locais, espalhados por 10 Estados dos EUA, e pretendeu estudar o "efeito de implementar inovações educacionais em escolas locais por todo o país" (Crandall, Bauchner, Loucks & Schmidt, 1982, March, p. 1), investigando diversos fatores que afetam a implementação de estratégias de melhoria incorporadas em programas federais (Crandall et al., 1982, March). Segundo Crandall, Bauchner, Loucks e Schmidt (1982, March), para além de realçarem a importância do diretor, "os resultados do estudo mostraram o compromisso dos professores e o uso do tempo como fatores-chave" (Crandall et al., 1982, March, p. 1). Os investigadores participantes no *DESSI* "também desenvolveram um modelo focado na escola, considerando fatores adicionais como a institucionalização da inovação, planos para a continuação, organização da mudança, o papel do diretor, controlo da inovação por parte do professor, e o ambiente institucional" (Crandall et al., 1982, March, p. 1). No

entender de Teddlie e Stringfield (2007), a investigação sobre a melhoria da escola foi aditada com os seguintes contributos provenientes do *DESSI*:

Acomodações locais (em conjunto com as equipas de desenho) dos desenhos de melhoria das escolas desenvolvidos externamente são mais prováveis de resultar (1) ao nível da implementação em sala de aula e (2) aumentos no desempenho do que os esforços de melhoria da escola desenvolvidos localmente.

A propriedade das reformas, por parte dos professores, não é um conceito de tudo ou nada nos estágios iniciais da reforma. Em vez disso, a propriedade da reforma é desenvolvida ao longo de meses e anos de envolvimento à medida que os professores trabalham para implementá-la. (Teddlie & Stringfield, 2007, p. 136)

Segundo Lima (2008), no final do livro relativo ao LSES (abordado na subsecção anterior), os seus autores “procuraram sistematizar o que os resultados obtidos sugeriam que poderia ser utilizado para informar o aperfeiçoamento das escolas” (p. 313). Apresentamos, sinteticamente, as recomendações efetuadas por Teddlie e Stringfield (1993), ao nível do distrito escolar e ao nível da escola:

Ao Nível do Distrito Escolar

Ficar Mais Envolvido. [...] O comportamento do escritório central em relação à melhoria da escola foi de negligência benigna ou de interferência. [...]

A maneira mais rápida de gerar melhorias em várias escolas é a correspondência ponderada de diretores com as escolas, efetuada pelo escritório central. Mover os diretores de suas escolas atuais para outras escolas onde eles possam ter sucesso é outra maneira de promover melhorias. Essas mudanças só podem acontecer em situações nas quais o superintendente esteja ciente da pesquisa de efeitos escolares sensível ao contexto, tenha reestruturado seu escritório, tenha o apoio do conselho administrativo e tenha um conjunto suficiente de talentos, a partir do qual selecione os líderes. Além disso, alguém no escritório central precisa das habilidades pessoais necessárias para identificar potenciais líderes escolares para diferentes tipos de escolas.

Capitalizar A Melhoria Natural da Escola. [...]

[...] identificando as fontes da mudança e depois apoiando essa equipa emergente de liderança, e estudando a mudança da escola em seu contexto e, em seguida, tentando transferir esse processo de melhoria para outras escolas [...] com características contextuais semelhantes. [...]

Ao Nível da Escola

Realizar uma Análise do Contexto. Uma vez que uma equipa de liderança tenha surgido, ela deve conduzir um inventário do contexto escolar, incluindo essas perguntas.

Quais são as condições socioeconómicas dos pais das crianças? Estas condições são homogéneas ou heterogéneas?

A escola é igualmente eficaz para todos os alunos ou alguns alunos são adequadamente atendidos, enquanto outros não? Se houver desigualdades, como elas podem ser corrigidas?

Qual é o contexto geográfico da escola e como isso pode afetar o plano de melhoria? O distrito é pobre em relação a outros no estado e, em caso afirmativo, o que pode ser feito para combinar

criativamente os recursos da comunidade e da escola? A escola está localizada num bairro com muitas influências negativas e, em caso afirmativo, que tipos de amortecedores podem ser criados para proteger os alunos?

Quais os níveis de escolaridade ofertados pela escola? A departamentalização existe? Existem diferentes registos académicos? A instituição é organizada ao máximo para aprender aos níveis da escola, turma e aluno? Se não, que mudanças podem ser feitas para maximizar a aprendizagem?

Quais são os principais fatores sociológicos e históricos que levaram ao fracasso na escola? Esses fatores ainda estão presentes e, em caso afirmativo, como podem ser erradicados? Por outro lado, que fatores sociológicos e históricos positivos existem e como as variações desses fatores podem ser exploradas?

[...]

A nossa pesquisa indica que uma maneira muito mais eficaz de melhorar as escolas [do que um plano de melhoria que adota um modelo de mudança externo, conforme mencionam os autores] é passar mais tempo adquirindo uma compreensão completa do contexto da escola, da organização social atual e da história. Uma vez que esta estrutura contextual seja entendida, então os princípios básicos da literatura de efeitos da escola podem ser adaptados a uma particular escola.

Desenvolver um Plano Único para a Escola. [...]

[...] Um consultor externo poderia construir um sociograma das relações interpessoais e profissionais entre os funcionários [...]. O sociograma pode então ser muito informativo para uma equipa de liderança da escola, tentando melhorar a cultura escolar e os relacionamentos pessoais.

[...] A adaptação dos princípios dos efeitos da escola genéricos, juntamente com a informação recolhida de estudos contextualmente sensíveis, para uma situação particular resultará num plano único para a escola.

Implementar os Planos Instrucional e de Melhoria em Simultâneo. Os dois campos do professor e dos efeitos da escola foram estranhos por muito tempo. Como o professor está mais próximo do aluno, a mudança no professor deve ocorrer à medida que a escola muda. A avaliação da escola implica não apenas o clima escolar atual, mas também as características individuais dos professores.

Quando o plano de melhoria da escola é desenvolvido, deve haver objetivos específicos para melhorar o ensino em sala de aula, bem como o clima geral da escola. Um plano de desenvolvimento de professores diferenciado, baseado nas necessidades gerais das turmas e necessidades específicas dentro das aulas, deve fazer parte do plano de melhoria da escola. Isso requer muito mais tempo para avaliar meticulosamente cada professor individualmente e o pessoal como um todo [corpo docente]. Sem essa avaliação, no entanto, o desenvolvimento do pessoal direcionado [a formação do pessoal docente], uma parte crítica de qualquer projeto de melhoria da escola, não pode ser realizado. [...]

Avaliar os Planos de Melhoria Usando Muitos Indicadores. [...] múltiplas medidas são necessárias para criar índices estáveis de efeitos de escola. Da mesma forma, vários indicadores (atitudinais, comportamentais, cognitivos) devem ser usados para avaliar a melhoria escolar. Múltiplos indicadores não só fornecem maior validade para a classificação da eficácia da escola, mas também permitem avaliar os vários objetivos do plano de melhoria da escola.

Por exemplo, um programa de melhoria escolar pode incluir objetivos atitudinais, comportamentais e cognitivos. Na maioria dos casos, a equipa de liderança da escola primeiro enfatizaria mudanças nas atitudes dos alunos e professores (por exemplo, expectativas mais altas), seguidas por mudanças de comportamento (por exemplo, maior frequência, tempo na tarefa) e finalmente mudanças nos índices cognitivos (por ex., testes normativos, testes criteriais). À medida que o esforço de melhoria progride, o número de indicadores aumenta (primeiro somente atitudinais; segundo, são adicionados os de comportamento; terceiro, adicionados os cognitivos).

Os programas de melhoria escolar quase sempre levam no mínimo 3 anos para afetar o desempenho dos alunos. A maioria dos programas de melhoria escolar provavelmente deve ser concebida como processos de 5 anos, uma vez que esse é o tempo que leva para a melhoria da escola ocorrer naturalmente. Além disso, os esforços de melhoria da escola nunca cessam, já que as escolas estão sempre caminhando para maior ou menor eficácia.

Incluir um Processo de Indução do Professor. [...]

Esse processo de indução é especialmente importante à medida que a escola avança em direção à eficácia, uma vez que os novos professores são mais propensos a serem recrutados à medida que os professores veteranos se aposentam ou decidem deixar a escola. Em escolas ineficazes, o ethos para o comportamento do professor ou é negativo (atitudes pobres, baixo tempo na tarefa, etc.) ou inexistente (os professores subscrevem a norma da autonomia) [em relação aos novos professores nas escolas eficazes, Kirby (1993) menciona, que estes “relataram receber mais assistência técnica do que seus pares em escolas menos eficazes” (p. 213)]. (Teddlie & Stringfield, 1993, pp. 223-227)

No entender de Bolívar (1999/2003), o conceito de reestruturação “arrasta consigo uma certa ambiguidade” (Bolívar 1999/2003, p. 44), podendo assumir uma natureza dupla contraditória, caracterizada pela junção de propostas progressistas com outras marcadamente conservadoras (Rodríguez Romero, 1998). Centrando-se no nível organizativo das escolas, Bolívar apresenta um significado de reestruturação escolar:

a) *uma gestão e uma tomada de decisões baseada na escola*: a devolução de competências e o deixar de regulamentar, pode fazer aumentar a capacidade da escola, como, num outro plano, a delegação de competências no que respeita a uma gestão mais eficaz;

b) *transformar as funções e o trabalho dos professores*: temas como a capacitação (*empowerment*) ou a reprofissionalização começam a ser uma constante. Redesenhar ou desenvolver uma nova concepção de trabalho escolar, pensa-se, é desenvolver um sentido de comunidade na escola, umas relações de colegialidade e colaboração que, ao implicarem os professores no desenvolvimento da instituição, levam a um compromisso da comunidade docente com missões que foram objecto de consenso por parte da escola;

c) *mudanças na gestão escolar*: como consequência de uma descentralização política e administrativa, a reestruturação traz consigo uma alteração das estruturas de gestão e organização das escolas, muitas vezes em paralelo com mudanças pós-fordistas na organização do trabalho no mundo empresarial;

d) *introdução de mecanismos neoliberais de mercado*: as mudanças na estrutura e na eficiência do sistema educativo tornam-se pivôs numa orientação do ‘mercado’ em que os pais e alunos são os clientes e as escolas potenciais rivais. Isso exige a sucessiva introdução de mecanismos que possibilitem a diferenciação do produto, desenvolvendo as oportunidades de escolha da escola pretendida, em função da identidade própria (diferenciada) de cada escola, ou da publicação de *rankings* de resultados alcançados. (Bolívar, 1999/2003, pp. 44-45)

O movimento de reestruturação da escola, iniciado no final dos anos 80, início dos anos 90, do século XX, teve duas ideias principais a ele associadas: os esforços de melhoria da escola, previamente empreendidos, tinham sido muito limitados e a verdadeira reforma educativa exigia a reestruturação da organização básica das escolas (Teddlie & Stringfield, 2007). Este movimento assinalou também uma mudança da equidade para a eficiência, independentemente das preocupações com a equidade e de um destaque para a importância da economia nacional na investigação sobre a melhoria das escolas (Teddlie & Stringfield, 2007). No entender de Teddlie e Stringfield (2007), a reestruturação da escola refere-se aos esforços de melhoria da escola que são baseados num grande conjunto de mudanças na estrutura organizacional das escolas. Com base nas leituras de vários autores, Teddlie e Stringfield (2007) apresentam um conjunto de intervenções que foram associadas à reestruturação das escolas:

gestão baseada no local [*site-based management*] (*SBM*; isto é, as mudanças básicas na organização dos sistemas escolares e das escolas de modo que o controlo seja descentralizado para a escola local),

mudanças na estrutura do ensino (por ex., ensino de equipa interdisciplinar),

maior envolvimento dos pais nas escolas,

liderança transformacional (por ex., Leithwood, 1992),

agendamento mais flexível, e

medidas mais sensíveis de *accountability* (por ex., avaliação de um portefólio). (Teddlie & Stringfield, 2007, p. 149)

Por exemplo, no caso da liderança transformacional, esta evoca uma gama mais apropriada de prática, sendo um conjunto mais alargado que deveria incluir a liderança instrucional (Leithwood, 1992). As relações de poder deixam de ser tão vincadamente hierárquicas, *top-down*, e passam a assentar também no poder manifestado através das pessoas que fazem parte da escola, surgindo esse poder, “por exemplo, quando os professores são ajudados a encontrar um significado maior no seu trabalho, a atender às necessidades de nível superior por meio do seu trabalho e a desenvolver capacidades instrucionais aprimoradas” (Leithwood, 1992, p. 9).

Os anos 90 do século XX também presenciaram a emergência da reforma da escola compreensiva (*Comprehensive School Reform - CSR*), termo comumente utilizado para os

esforços de melhoria que envolvem toda a escola (Teddlie & Stringfield, 2007). O programa federal *Title I*, criado por legislação de 1965, reservado a escolas que serviam os alunos mais desfavorecidos, teve alterações de regras, no final dos anos 80 e início dos anos 90, que permitiram a implementação de programas abrangendo toda a escola, em todas as escolas de um distrito escolar, e favoreceram o desenvolvimento de desenhos de *CSR (Accelerated Schools - Escolas Aceleradas, Success for All - Sucesso para Todos, New American Schools - Novas Escolas Americanas)* (Teddlie & Stringfield, 2007).

De acordo com Teddlie e Stringfield (2007), o histórico cumulativo da *SIR* nos EUA tem percorrido vários temas: a sustentabilidade das melhorias nas escolas; a aplicação de projetos de reforma da escola, desenvolvidos externamente; a variação do contexto local, em que professores, recursos materiais, sistemas de crenças, experiências anteriores com a mudança, entre outros aspetos, todos variam, ao longo do tempo; a adaptação dos planos externos de intervenção por parte dos diretores e dos professores, atendendo ao contexto local; a importância de uma liderança local forte e focada instrucionalmente; a importância da formação dos docentes em tópicos relevantes para a concretização dos objetivos das mudanças; a “necessidade de se concentrar nos processos, bem como nos resultados, ao avaliar o sucesso do programa” (Teddlie & Stringfield, 2007, p. 152).

Teddlie e Stringfield (2007) apontaram, em 2007, direções futuras para a investigação sobre a melhoria da escola nos EUA, como, por exemplo: a continuidade de estudos sobre as reformas da escola compreensiva; novos estudos sobre a reforma baseada nos *standards*; estudos sobre os apoios sistémicos, a nível universitário e/ou do distrito escolar, entre outros, destinados, por exemplo, à aprendizagem dos professores e à melhoria da escola; estudos sobre a reforma da escola em vários níveis de escolaridade; investigações relacionando a diversidade local ou o contexto da escola com o equilíbrio entre as práticas padrão de melhoria da escola; estudos sobre a pesquisa sobre a liderança dos professores, especialmente a relacionada com a investigação das condições que permitem a quebra das barreiras existentes à liderança compartilhada; pesquisas sobre o impacto dos esforços de reforma da escola, em contextos racial e linguisticamente diversos, exigindo tal um esforço coordenado entre os níveis múltiplos do sistema. Com base nesta última ideia, existe também, na pesquisa sobre eficácia da escola, uma linha de investigação conhecida como “efeitos diferenciais” (Teddlie & Stringfield, 2007).

No Canadá, o Halton Effective Schools Project (HESP) foi um programa de melhoria da escola baseado na investigação sobre a eficácia da escola (Lima, 2008). Em 1986, o conselho educativo de Halton (Halton Board of Education), uma circunscrição escolar equivalente a um distrito escolar dos EUA, localizada a cerca de 30 milhas de Toronto, com 66 escolas

elementares e 17 do ensino secundário sob sua alçada (44000 alunos), aprovou o HESP (Lima, 2008). Um grupo de trabalho composto por um presidente, membro do conselho educativo, e “nove dos directores de escola mais influentes desta circunscrição, três líderes inovadores nomeados pelos serviços centrais e um investigador com um vasto currículo no campo da pesquisa sobre a eficácia da escola” (Lima, 2008, p. 318), efetuou uma revisão da literatura sobre a eficácia escolar e sobre a melhoria da escola e estabeleceu quatro princípios orientadores: foco em cada escola do HESP; processo de mudança “top-down, bottom-up” (Stoll & Fink, 1996, p. 15) apoiando os planos das próprias escolas; foco nas escolas eficazes integrado nos sistemas de supervisão, de planeamento e gestão existentes; duração do projeto superior a cinco anos (Stoll & Fink, 1996). A partir de influências provenientes de Mortimore et al. (1988) e de Sackney (1986), o grupo de trabalho concebeu um modelo em que agrupou os 12 fatores de eficácia em 3 categorias mais alargadas (Stoll & Fink, 1996). Três fatores (valores e crenças partilhados, objetivos claros, liderança instrucional) ficaram a pertencer à missão comum: “uma visão, partilhada e comunicada, sobre os objetivos e as prioridades da escola” (Stoll & Fink, 1996, p. 16), em que “o diretor desempenha um papel importante no incentivo ao envolvimento de professores, pais e alunos, comprometimento e responsabilidade pela visão” (p. 16). A ênfase na aprendizagem, “caraterizada por professores que têm e transmitem grandes expetativas aos seus alunos” (p. 16), em que os docentes “também usam uma variedade de estratégias de ensino e monitoração, e trabalham juntos para criar materiais curriculares ligados aos objetivos da escola” (p. 16), incorporou 4 fatores: expetativas elevadas, foco na instrução e no currículo, monitorização frequente do progresso do aluno, e trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional do docente (Stoll & Fink, 1996). Cinco fatores (ambiente físico, envolvimento do aluno e responsabilidade, reconhecimento e incentivos, comportamento positivo do aluno, e envolvimento e apoio dos pais e da comunidade) foram inseridos na categoria “Um clima conducente à aprendizagem” (Stoll & Fink, 1996):

[...] em que o *morale* e o auto-conceito são elevados, devido ao envolvimento ativo e à responsabilização dos alunos, ao reconhecimento e aos incentivos, e à justiça e consistência no que diz respeito ao comportamento dos alunos. O ambiente de aprendizagem é atraente, com exposições de trabalho e atenção ao conforto. Também é convidativo para pais e membros da comunidade, que também estão envolvidos na vida escolar. (Stoll & Fink, 1996, p. 16)

Para além de formação aos docentes, o grupo de trabalho, elaborou um plano de crescimento da escola (*school growth plan*), que funcionaria como “um meio sistemático através do qual uma escola poderia conseguir um crescimento sustentado” (Stoll & Fink, 1996, p. 16), composto por quatro etapas:

Em que ponto nos encontramos? (diagnóstico)

Onde gostaríamos de estar, no futuro? (planificação)

Qual a melhor forma de avançarmos nessa direção? (implementação)

Como devemos avaliar as mudanças que estamos a concretizar? (avaliação) (Stoll & Fink, 1996, p. 17)

Após a preparação de um manual sobre a planificação do desenvolvimento, uma experiência-piloto de aplicação do modelo com as 12 características, decorreu nos dois anos iniciais do HESP, no primeiro com a participação de 9 escolas e no segundo ano com a adição de outras 25 (Stoll & Fink, 1996). Os esforços das pessoas obviaram, muitas vezes, ao relativo diminuto financiamento que cada escola do HESP recebeu (Stoll & Fink, 1996). No entender de Stoll e Fink (1996), “argumentar que grandes somas de dinheiro são vitais para mudar é fornecer uma desculpa para a inação” (p. 17). Os membros do grupo de trabalho encontraram uma grande disparidade no planeamento da eficácia, sugerindo a sua análise, segundo Stoll e Fink (1996), que “aquelas escolas que tiveram sucesso tiveram certas condições fundamentais de planeamento que permitiram que elas fossem bem-sucedidas, enquanto as escolas que afundaram muitas vezes causaram curto-circuito no processo” (p. 17). Este “curto-circuito” reproduziu, segundo Stoll e Fink (1996), o que Reynolds e Packer (1992) descreveram como o “conhecimento do paradigma racional-empírico encontrou irracionalidade, emotividade, anormalidade e o que só pode ser chamado de distúrbio pessoal e grupal” (p. 182). O planeamento de um crescimento sustentado, entendido como um processo e não como um mero plano com 4 fases, beneficiou de uma mistura de um conjunto de condições fundamentais para suportar a mudança: “a atenção ao desenvolvimento de valores compartilhados, garantindo um clima para a mudança e mantendo uma cultura colaborativa ao longo do processo de planeamento do crescimento” (Stoll & Fink, 1996, p. 17). Apesar do manual sobre a planificação do desenvolvimento ter sido concebido e de ter ocorrido “uma considerável experimentação com o conceito” (p. 17), nem todas as escolas desenvolveram a capacidade de assumir o comando da sua própria planificação (Stoll & Fink, 1996). As escolas secundárias, com características únicas de tamanho e de organização, tiveram problemas não verificados nas escolas elementares (Stoll & Fink, 1996). O grupo de trabalho subestimou as necessidades de formação docente sobre planificação do crescimento ou desenvolvimento da escola (Stoll & Fink, 1996). Tal levou o distrito escolar a financiar programas de formação de 5 dias, para equipas de planeamento do desenvolvimento, centrados, entre outros tópicos, na resolução de conflitos, na tomada de decisões, e nas abordagens à planificação e à avaliação (Stoll & Fink, 1996). As avaliações destas formações revelaram também a necessidade de formação em planeamento de escolas eficazes, tal como o benefício da abordagem da equipa ao

desenvolvimento profissional (Stoll & Fink, 1996). Para superar a dificuldade detetada de autoavaliação das necessidades, por parte das escolas, foram preparados questionários sobre eficácia, dirigidos aos docentes, aos pais e aos alunos (Stoll & Fink, 1996). O distrito escolar constitui bases de dados e forneceu apoio às escolas para as mesmas efetuarem a sua autoanálise, durante o processo de planificação (Stoll & Fink, 1996). Contudo, embora efetuando progressos, os planos de desenvolvimento concebidos tendiam a centrarem-se mais em aspetos não relacionados com a prática letiva, não colocando em causa “abordagens tradicionais ao ensino e à aprendizagem” (Stoll & Fink, 1996, p. 18). Assim, em 1988, o distrito estabeleceu uma parceria com um consórcio formado pela Faculdade de Educação da Universidade de Toronto, o Ontario Institute for Studies in Education e 3 outros grandes distritos escolares (Stoll & Fink, 1996). Isto conduziu à adoção de um modelo de ensino e aprendizagem concetualmente diferente, descrito em termos de 4 áreas interconectadas: “capacidades instrucionais, como tempo na tarefa; estratégias instrucionais, como a aprendizagem em grupo cooperativo; gestão da sala de aula; e o currículo” (Stoll & Fink, 1996, p. 18). Este novo modelo serviu de base para a organização da formação de docentes do distrito escolar de Halton (Stoll & Fink, 1996). A entrada em funções de um novo diretor de educação, em 1988, mobilizou o Halton Board of Education na definição de um plano, para os 3 anos subsequentes, com três objetivos: o instrucional, com a canalização de recursos para o apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente através da execução de um modelo; o de planeamento do desenvolvimento da escola, com o apoio e encorajamento à tomada de decisões na escola, de acordo com as expectativas da comunidade e do conselho escolar; o de formar os professores, para “atrair, selecionar, desenvolver e reter o pessoal de maior calibre” (Stoll & Fink, 1996, p. 19). Cada um destes objetivos gerais “foi acompanhado por objetivos específicos, planos de implementação e avaliação” (Stoll & Fink, 1996, p. 19). Terminado o mandato do grupo de trabalho, os resultados do seu trabalho foram incluídos no plano estratégico do distrito (Stoll & Fink, 1996). Todos os outros processos foram alinhados com esse plano, sendo revistos, entre outros, a formação e promoção do diretor, e os procedimentos para contratar, transferir, e avaliar o pessoal (Stoll & Fink, 1996). O conselho educativo de Halton reviu também os procedimentos de supervisão do diretor e dos professores para os integrar no modelo de eficácia (Stoll & Fink, 1996). A supervisão cooperativa e a avaliação (*Cooperative Supervision and Evaluation - CS&E*) dos professores passou a requerer o estabelecimento, todos os anos, por parte do diretor, de um contrato com cada docente, dependendo a natureza do mesmo da idade, da experiência e dos objetivos de cada docente (Stoll & Fink, 1996). Apostando na cooperação e na negociação de objetivos, o processo, para

além do desenvolvimento profissional do docente, visava envolver o professor no desenvolvimento profissional da sua escola (Stoll & Fink, 1996). Nas situações em que o diretor tinha razões para se preocupar mais com o desempenho de um determinado docente, poderia impor orientações específicas e incluir visitas à sala de aula e posteriores discussões com professor sobre o que fora observado (Stoll & Fink, 1996).

No entender de Lima (2008), o HESP exemplifica a influência da investigação sobre a eficácia das escolas no dia-a-dia das mesmas, em aspetos como: o diagnóstico das necessidades de melhoria, a seleção de estratégias de desenvolvimento, a planificação da mudança, a organização da formação de docentes e a organização dos ambientes de aprendizagem na sala de aula.

Segundo Ávalos (2007), num período de aproximadamente 25 anos (1980-2006), na América Latina, uma vasta região geográfica com países muito diversos, sucedeu o desenvolvimento de várias reformas educativas, a nível nacional, e de programas de melhoria da escola que tiveram importância além fronteiras. Desde 1979, em que ocorreu o encontro de ministros da educação, organizado pelo UNESCO *Regional Office for Latin America and the Caribbean*, têm sido direcionadas um conjunto de políticas e de reformas com os objetivos de: eliminar a iliteracia, melhorar a cobertura escolar, obter melhores resultados de aprendizagem, tornar os sistemas de gestão mais eficientes, melhorar os professores e melhorar as escolas (Ávalos, 2007). Nos anos 90, segundo Ávalos (2007), a partir de dados da UNESCO e do Banco Mundial, as principais áreas de mudança, relacionadas com a melhoria das escolas e as oportunidades de aprendizagem, foram: leis de reforma da educação (Argentina, Bolívia, Panamá); reforma do currículo e melhoria (Argentina, Aruba, Barbados, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guiana, Haiti, Nicarágua, Panamá, Perú, República Dominicana, Venezuela); formação inicial dos professores (Argentina, Belize, Bolívia, Chile, Cuba, Suriname, Uruguai); desenvolvimento profissional dos professores (Argentina, Bahamas, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Guiana, Jamaica, Nicarágua, Perú); qualidade da escola para populações excluídas, como as indígenas, pobres e rurais (Argentina, Bolívia, Chile, Costa Rica, Equador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Uruguai); manuais escolares gratuitos e recursos para o ensino (Barbados, Bolívia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guiana, Jamaica, México, Panamá, República Dominicana, Suriname); gestão escolar, nomeadamente, mais autonomia para as escolas (Aruba, Brasil - Minas Gerais; Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicarágua); incentivos para a melhoria da escola e para os projetos de inovação (Chile, Colômbia, Paraguai, Uruguai); alongamento da permanência diária na escola (Chile, República Dominicana, Uruguai); tecnologias da informação e comunicação nas escolas

(Brasil, Chile, Costa Rica, Jamaica); sistemas de avaliação da aprendizagem (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Perú, Venezuela). Vejamos seguidamente, de uma forma sucinta, o que aconteceu ao nível dos recursos materiais destinados ao ensino e dos incentivos dados a projetos de inovação.

A criação, nas salas de aula, de bibliotecas e cantos de leitura, destinados ao ensino das crianças do ensino básico, fizeram parte de reformas levadas a cabo em diversos países como a Argentina, o Brasil, o Chile e o México (Ávalos, 2007). O impacto potencial da aprendizagem aberta e à distância, para todos os níveis de educação, desde o primário ao superior, foi acentuado grandemente com o desenvolvimento das TIC, libertando os estudantes das limitações de espaço e tempo (UNESCO, 1995). No início dos anos 90, a Costa Rica e o Chile foram dos primeiros a introduzir essas tecnologias e a estender a utilização dos computadores a todo o sistema educativo (Ávalos, 2007). Noutros países, ocorreram programas específicos para o desenvolvimento de capacidades de utilização do computador no ensino e na aprendizagem (UNESCO, 2001). Em 1999, o Chile participou no projeto internacional *World Links*, que teve como principais características inovadoras:

Foi interdisciplinar, envolvendo áreas de conteúdos como as artes, a língua, a história e a ciência da Terra (incluiu 11 de 14 diferentes áreas de conteúdos consideradas no currículo).

Os professores e alunos mudaram o seu papel tradicional, envolvendo-se atividades do tipo investigativo e trabalhando colaborativamente.

Os alunos desenvolveram as suas atividades fora da sala de aula, recolhendo dados relevantes a partir dos membros da comunidade e de vários lugares históricos. Também, foram responsáveis por implementar as atividades planeadas no projeto internacional. (Ávalos, 2007, p. 193)

Em relação aos incentivos direcionados a projetos de inovação ao nível da escola, na Bolívia, Colômbia, Chile, México, Paraguai e Uruguai, os mesmos ficaram conhecidos pela designação “projetos de melhoria da escola” (Ávalos, 2007, p. 193), e consistiram de financiamento ou outros apoios à implementação de inovações desenhadas pelas escolas (Ávalos, 2007). Nos casos em que os professores tinham tempo e estavam organizados, com uma gestão da escola também empenhada, os projetos foram eficazes na geração, nos alunos, de motivação e interesse em aprender (Ávalos, 2007). A um nível mais estruturado, países como a Colômbia têm os Projetos de Educação Institucional (PEI), destinados ao desenvolvimento da escola, e que são apresentados pelas escolas às autoridades locais (Ávalos, 2007). Na elaboração destes planos são envolvidos os elementos da comunidade educacional (pais, professores, alunos, diretor, antigos alunos) e, seguindo as linhas orientadoras do Ministério da Educação, são estabelecidos os objetivos a alcançar e como fazer para chegar lá, incluindo as

estratégias ao nível da implementação do currículo e da organização do ensino (Ávalos, 2007). A importância da liderança para uma escola eficaz tem sido realçada em determinados países. Por exemplo, no Chile, foi aprovada legislação que estipula as condições necessárias para a nomeação dos diretores e a duração do seu mandato (Ávalos, 2007).

No entender de Creemers (2007), a melhoria da escola, na Europa, esteve relacionada com reformas levadas a cabo nos diversos países europeus, como, por exemplo, nos Países Baixos, no início dos anos 90, e noutros países, um pouco mais tarde, à medida que os processos de descentralização educacional e de autonomia da escola foram avançando (por ex., na Espanha, na metade dos anos 90, e em Chipre, no final dos anos 90). Na prática educacional, o interesse na eficácia e a sua ligação com a melhoria foi impulsionado pelo facto de existir um conhecimento base pronto para ser utilizado (Creemers, 2007).

Na Inglaterra, durante os anos 80 do século XX, a investigação sobre melhoria da escola direccionou-se mais para os profissionais no terreno, nomeadamente os professores, produzindo resultados ao nível: da análise do trabalho de desenvolvimento profissional realizado pelos envolvidos no “professor como pesquisador” (Elliott, 1980), da recolha de evidências sobre os efeitos da profissionalização em serviço dos docentes na prática da sala de aula (Burgess & Galloway, 1993), dos trabalhos sobre a autoavaliação da escola e sobre o seu desenvolvimento ou melhoria (Clift & Nuttall, 1987; McMahon, Bolam, Abbott, & Holly, 1984a, 1984b). Segundo Wallace (2008), a dedicação reformista, ocorrida no Reino Unido, com base em políticas do governo central, pode ter sido de uma questionável sabedoria, dando 3 exemplos: a descida de posição, entre 1991 e 2001, em 30 países da OCDE, na proporção de estudantes que obtiveram boas qualificações no final do ensino secundário; a sobrecarga crónica de trabalho dos diretores e professores, construída a partir do início das reformas, no final da década de 80; algumas situações de insucesso verificadas com a medida de nomear, sob uma política do governo central, diretores experientes e bem-sucedidos em determinados contextos, para dirigir escolas secundárias inglesas em dificuldades. No entender de Stoll & Sammons (2007), o aumento da colaboração entre pesquisadores da tradição mais ligada à investigação sobre eficácia da escola, com os da tradição mais conectada com os estudos sobre melhoria da escola, bem como o aumento do envolvimento de outras partes interessadas, como os decisores políticos e os profissionais da educação, levou à junção das duas áreas de investigação, passando a utilizar-se a designação *School Effectiveness and School Improvement (SESI)*.

Na África do Sul, a partir do início do século XXI, tiveram lugar projetos ou programas mais detalhados, destinados a melhorar os resultados escolares, sendo, ao mesmo tempo, prestado algum apoio às lideranças, aos professores e aos alunos. Por exemplo, segundo Taylor

(2007), o *District Development and Support Project (DDSP)*, implementado nos anos de 2000 a 2002, foi a primeira iniciativa baseada num desenho sistémico, no sentido em que incluiu elementos de *accountability* e também de apoio. Foi realizada uma intervenção em 453 escolas primárias, das quatro províncias mais pobres, com os objetivos de melhorar a funcionalidade dos distritos e das escolas e melhorar o ensino na sala de aula em língua e matemática (Taylor, 2007). Em cada ano do projeto, foram aplicados testes de desempenho em literacia e numeracia, a alunos do *Grade 3* (Taylor, 2007). No entanto, a ausência de escolas de controlo tornou o significado do aumento dos resultados não claro (Taylor, 2007). Outro exemplo foi o *Quality Learning Project (QLP)*, desenvolvido, entre 2000 e 2004, em 524 escolas secundárias, selecionadas pelos 9 departamentos de educação provinciais (Taylor, 2007). No entender de Taylor (2007), as escolas do *QLP* mostraram uma melhoria relativamente às escolas de controlo, nas seguintes áreas:

Em termos da liderança escolar e da administração, o planeamento e a gestão financeira melhoraram nas escolas do projeto, embora o nível geral de gestão tenha permanecido baixo.

Dois componentes da liderança curricular, ao nível da escola, também se destacaram: a monitorização da oferta curricular e o apoio aos professores.

Ao nível da sala de aula, foram observadas melhorias significativas no grau de cobertura curricular completada pelas aulas *QLP*, no ensino a um nível adequado de exigência cognitiva, e nas quantidades de leitura, redação e trabalho de casa realizadas. (Taylor, 2007, p. 527)

Também entre 2000 e 2004, aplicado a 898 escolas primárias, das nove províncias sul-africanas, foi implementado o projeto *Learning for Living Project*, destinado a melhorar o desempenho na leitura (Taylor, 2007). Este programa formou diretores e professores para a utilização cíclica de um conjunto de atividades de leitura e escrita, visitou as salas de aula para dar apoio e monitorizar o trabalho docente e forneceu livros e outros materiais (Taylor, 2007). No entender de Schollar (2005, February), os ganhos ocorridos, quer na leitura, quer na redação, comparativamente com escolas de controlo, podem ser atribuídos à intervenção efetuada.

A segunda década de regime democrático sul-africano, veio, no entender de Taylor (2007), para além da continuação de programas e de investigação do tipo dos realizados entre 1994 e 2004, trazer resultados de investigação que permitiram dar forma a novos modelos de melhoria da escola. A partir do estudo, levado a cabo em 2003, em 13 países africanos, pela iniciativa da UNESCO, Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality II (SACMEQ II), em que foram aplicados testes de numeracia e de literacia a uma amostra de alunos do *Grade 3*, foi possível concluir que para 70% do intervalo de variação do nível socioeconómico, o gradiente da pontuação média no teste de matemática é plano, assumindo uma forma quadrática nos restantes 30% correspondentes a níveis socioeconómicos

mais altos (Van der Berg, 2005). No caso de alunos do *Grade 6*, das escolas primárias da província do Cabo Ocidental, participantes de um inquérito em 2003, Van der Berg, Burger, e Yu (2005), considerando os resultados obtidos nos testes aplicados, referiram que a pobreza teve uma influência maior a matemática do que a língua materna. Para Taylor (2007), as políticas do regime de *apartheid* deixaram uma marca forte de desigualdade que ainda se manifesta nos resultados dos alunos, de acordo com o seu nível socioeconómico, embora, ao mesmo tempo, um número significativo de escolas esteja a desafiar as tendências históricas. O Estado sul-africano, o setor privado e os doadores internacionais estão a planear e a desenvolver programas de melhoria da escola com base na seguinte categorização: *poorly performing schools* (escolas com baixo desempenho), *moderately performing schools* (escolas com desempenho moderado) e *top performing schools* (escolas de alto desempenho) (Taylor, 2007). Em abril de 2006, o departamento nacional de educação lançou uma segunda edição do projeto Dinaledi, em que foram selecionadas 400 escolas com desempenho moderado, pertencentes às 9 províncias, e que produziram pelo menos 35 passagens no exame *SC* de matemática, entre os candidatos africanos (Taylor, 2007). O objetivo foi, num período de 5 anos, duplicar o número de passagens no exame de matemática para esses alunos e aumentar o quociente entre o *Higher Grade* e o *Standard Grade* (Taylor, 2007). Para ajudar a isso, foi dada formação aos professores, incentivos aos docentes e à escola, e melhoradas as infraestruturas, as instalações e os equipamentos (Taylor, 2007). O Dinaledi II concentrou-se no conhecimento exigido para o ensino de conteúdos curriculares específicos, tendo contemplado um pagamento pela frequência, por parte dos professores, do programa completo de 100 horas, e um valor adicional caso tivessem um desempenho adequado num teste realizado após a formação (Taylor, 2007). Semelhantemente, doadores empresariais patrocinaram as iniciativas de melhoria de escolas secundárias, quer em parceria com o governo, para as escolas Dinaledi II, quer individualmente, para escolas de desempenho moderado, não incluídas nesse projeto, ou para as escolas pertencentes ao limite superior das escolas com baixo desempenho (Taylor, 2007). A Independent Schools Association of South Africa's (ISASA) desenvolveu também um programa, para as disciplinas de matemática e inglês, em que alunos pobres, com potencial académico, foram colocados em escolas cuidadosamente selecionadas, abrangendo desde as que cobravam propinas altas até às que recebiam baixos valores das famílias dos alunos (Bodenstein, 2008, March). No caso destas últimas escolas, o programa possibilitou que as mesmas recebessem fundos (Bodenstein, 2008, March).

Na China, um dos casos de estudo, exemplificativo da melhoria de uma escola, é o da escola de ensino médio n.º 8 do distrito de Zabei, na cidade de Xangai (Feng, 2007). Em 1986

e 1987 foram conduzidos testes psicológicos, questionários, pesquisas e entrevistas, que permitiram caracterizar a escola como sendo uma escola desfavorecida (Feng, 2007). Com o objetivo de melhorar a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem, a escola iniciou em 1987, apoiada e financiada pela autoridade local de educação, um projeto de melhoria (Feng, 2007). No final dos anos 80, a escola deixou de ser considerada desfavorecida (Feng, 2007). A partir da literatura sobre alguns casos de sucesso na China, Feng (2007) entende que se podem identificar fatores locais, que contribuem para a eficácia das escolas desfavorecidas: os valores e as crenças orientadoras, como um conjunto de assunções partilhadas, para alunos e para docentes, sobre o ensino e a aprendizagem, o falhanço e o sucesso, e os objetivos e funções fundamentais da escola e da educação, através das quais a escola será conduzida à visão da qualidade; a liderança baseada na investigação, em que as decisões são fundamentadas em resultados produzidos por estudos; o ajustamento das expectativas dos alunos de acordo com o seu *status* individual numa determinada escola; uma pedagogia adequada, criadora e proporcionadora de oportunidades de sucesso para os alunos; o encorajamento da avaliação, como cultivadora do interesse dos alunos na aprendizagem e fornecedora de retorno positivo; o desenvolvimento profissional docente centrado na análise dos problemas que ocorrem no interior da escola; a utilização total, por parte da escola, do apoio e recursos disponibilizados por iniciativas externas, nomeadamente governamentais. Contudo, um conjunto de problemas implícitos e explícitos está a impedir o progresso dos esforços de melhoria, como por exemplo: não ter sido dada prioridade, ao invés das escolas urbanas de cidades costeiras, à melhoria das escolas desfavorecidas das pequenas cidades, vilas e aldeias rurais; a carga de trabalho dos professores é cada vez maior, uma vez que um docente tem de ser um educador, um instrutor, um aprendente, um inovador, um investigador, entre outros papéis; a liderança chinesa que procura seguir os modelos ocidentais, assentes na cultura judaico-cristã, entra em conflito consigo mesma pois a filosofia confuciana diz, por exemplo, que o homem é naturalmente bom, pelo que utilizar uma abordagem *TQM* (*Total Quality Management*) poderá não ser a prioridade de um diretor, mas sim fazer surgir no ser de cada um todos os seus fatores positivos (Feng, 2007). Assim, Feng (2007), a partir dos problemas anteriormente enunciados, refere que, tal como qualquer esforço de mudança, no que concerne à eficácia da escola e à melhoria, os educadores e os decisores políticos devem estar preparados para enfrentar novos desafios quando desfrutarem da melhoria da escola. Menciona também que, o professor ao não ser uma máquina pode, nas escolas alvo de projetos de melhoria, deixar-se ir abaixo por expectativas e carga de trabalho muito altas, pelo que estabelecer prioridades é um desafio contínuo para as lideranças (Feng, 2007). Acrescenta ainda que os conflitos culturais ocorrem inevitavelmente

quando os líderes aplicam aproximações ou estratégias que têm raízes noutros contextos culturais, provocando dilemas (Feng, 2007).

2.3. Eficácia e melhoria das escolas

Nos anos 90, do século XX, a investigação sobre eficácia concentrava-se mais em saber se os padrões tinham sido alcançados, enquanto a investigação sobre melhoria revelava uma posição mais apreciativa em relação aos esforços das escolas e dos professores (Reynolds, Hopkins, & Stoll, 1993). Segundo Hopkins e Reynolds (2001), pelo início do século XXI, existia uma convergência, entre a *SER* e a *SIR*, na concentração nos resultados dos alunos, na capacidade de construção dos profissionais para atuar sobre o conteúdo das bases de conhecimento, e na garantia da confiabilidade das tentativas de ajuda às escolas na medida em que são verdadeiras para os projetos dos implementadores. De acordo com Reynolds (2007), quer a investigação sobre eficácia, quer a investigação sobre melhoria, estão relacionadas com o que o que se chamou “reforma orientada para o desempenho internacional” (p. 473), em que há: objetivos específicos para o desempenho dos alunos; padrões para julgar o sucesso ou insucesso no alcance desses objetivos; circulação de informação, entre as partes constituintes do sistema, sobre o sucesso ou fracasso, e intervenções que tentam retificar alguma falha do sistema; utilização eventual de recompensas financeiras; envolvimento central e/ou local coercivo.

Para Reynolds (2007), foi nas quatro nações que formam o Reino Unido, e especialmente na Inglaterra, que a investigação sobre eficácia da escola e a melhoria da escola (*School Effectiveness and School Improvement – SESI*) teve o impacto mais aparente, expresso nos exemplos seguintes: a comunicação às escolas, a partir de 1997, dos resultados sobre a eficácia e melhoria; a existência de uma unidade do Ministério da Educação (a *Standards and Effectiveness Unit*), tradutora dos achados da *SESI* para políticas nacionais; a utilização das descobertas da *SESI* para informar o organismo inspetivo (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995); a utilização das descobertas da *SESI* para entender os problemas particulares das escolas ineficazes (Reynolds, 1996; Stoll & Fink, 1996); a utilização da *SESI*, por parte das instituições de ensino superior, para incluírem na sua oferta formativa, oportunidades de formação contínua do pessoal docente, muitas vezes em redes desenvolvidas para o efeito (como a *School Improvement Network (SIN)* no London Institute of Education). Segundo Reynolds (2007), a importância da variação contextual das escolas foi realçada, entre outras coisas, por melhorias

assinaláveis em escolas, implantadas em diferentes áreas de captação, que registaram melhorias rápidas e que seguiram desenhos de melhoria distintos. Por exemplo, uma escola implantada numa zona mais favorecida seguiu um programa de melhoria sofisticado, centrado num discurso preocupado com o ensino eficaz a nível departamental, enquanto uma escola situada numa zona mais desfavorecida se focou no reforço das regras básicas da escola, como o uniforme, a saída do espaço escolar e o comportamento na sala de aula (Reynolds, 2007). Também os fatores de eficácia das escolas, tal como já foi referido numa subsecção anterior, mostram especificidade contextual. Voltando ao LSES, Teddlie e Stringfield (1993), por exemplo, em relação a diferenças entre escolas eficazes, situadas em áreas de nível socioeconómico médio, e escolas igualmente eficazes, de zonas com baixas condições socioeconómicas, salientaram, entre outras: os professores das escolas frequentadas maioritariamente por alunos das classes médias "assumiram a responsabilidade pelos resultados dos alunos e trabalharam ativamente com eles para realizar [...] altas expectativas" (p. 33), enquanto os docentes das escolas eficazes frequentadas por alunos mais carenciados "mantiveram expectativas académicas presentes para seus alunos" (p. 34) e menos em relação ao prosseguimento de estudos no ensino superior; o ensino da leitura, da matemática e a atribuição de mais trabalhos para casa foi onde os professores de escolas eficazes de alunos mais desfavorecidos investiram tempo, tendo os docentes das escolas eficazes frequentadas por alunos da classe média apostado em incentivar os alunos para alcançar resultados mais elevados, recorrendo a um currículo mais expandido; os diretores das escolas eficazes de baixo nível socioeconómico tiveram uma percentagem maior de influência na contratação de docentes do que os diretores das escolas eficazes frequentadas por alunos com nível socioeconómico médio. Teddlie e Stringfield (1993) mencionaram também que a "capacidade de incutir nos alunos a crença de que eles podem aprender é fundamental na eficácia das escolas eficazes com alunos desfavorecidos" (p. 34). Os diretores de escolas situadas em zonas mais carenciadas podem gastar mais tempo no desenvolvimento de programas de recompensa tangíveis do que os diretores de escolas situadas em zonas mais favorecidas, bem como os professores mais novos e com menos experiência foram alvo de mais visitas às suas aulas, por parte dos diretores, nas escolas com uma maioria de alunos mais desfavorecidos (Teddlie & Stringfield, 1993).

Verificamos assim que, quer se trate de investigação mais centrada na melhoria na escola, quer seja investigação mais focada na eficácia escolar, o contexto socioeconómico, entre outros, tem influência nas abordagens que melhor conduzem a melhorias. No entender de Stoll e Sammons (2007), no Reino Unido, tem ocorrido uma atividade significativa, ao nível dos estudos sobre *SESI*, incluindo projetos que utilizam uma mistura de aproximações

metodológicas. Estas autoras assinalaram as seguintes temáticas: metodologias utilizadas para estudar a eficácia; liderança; ensino e aprendizagem; envolvimento dos alunos; autoavaliação e uso de dados; envolvimento externo e amizade crítica; capacitação em diferentes escolas. A nível das metodologias utilizadas, os anos 80 do século XX proporcionaram o desenvolvimento de melhores aproximações estatísticas para estudar a eficácia, comumente conhecidas como medidas do valor acrescentado (Stoll & Sammons, 2007). Por outro lado, a adoção de aproximações multinível, baseadas na organização do sistema de ensino (alunos-turmas-escola-escolas-autoridades educativas), tornaram possível uma melhor estimativa dos efeitos da escola (Stoll & Sammons, 2007). Atenções posteriores concentraram-se na estabilidade dos efeitos ao longo do tempo, e na consistência dos efeitos em diferentes resultados, por exemplo, entre as áreas dos conteúdos e os resultados cognitivos e afetivos ou os resultados sociocomportamentais (Stoll & Sammons, 2007). Conforme já mencionado anteriormente por Kyriakides (2007), Stoll e Sammons (2007) referiram também os estudos de eficácia diferencial que demonstraram que as escolas podem variar na sua eficácia com diferentes grupos de alunos. As análises quantitativas da eficácia e os estudos de caso dos processos em escolas mais eficazes ou que melhoraram mais passaram frequentemente a ser utilizadas (Stoll & Sammons, 2007). Stoll e Sammons (2007) mencionaram a importância da liderança, evidenciada na literatura de diversos autores, mencionando, entre outros estudos, aqueles onde é evidenciado o papel desempenhado por diferentes líderes como: o chefe dos professores, outras lideranças (como lideranças sêniores ou chefes de departamento) ou os professores (Stoll & Sammons, 2007). O ensino e a aprendizagem tem tido uma atenção crescente por parte da investigação sobre eficácia da escola e melhoria da escola (Stoll & Sammons, 2007). Por exemplo, o *Teaching and Learning Research Programme (TLRP)* permitiu a realização de projetos de investigação, alguns deles focados no ensino e na aprendizagem (Stoll & Sammons, 2007). Um dos seus objetivos foi o desenvolvimento de parcerias entre os professores das escolas e os investigadores para a realização dos estudos e para o assegurar do impacto dos mesmos (Stoll & Sammons, 2007). Sobre a temática do envolvimento dos alunos, entre outros aspetos, Stoll e Sammons (2007) destacaram os trabalhos conduzidos por Rudduck e colegas. Por exemplo, o estudo dos pontos de vista dos alunos sobre a aprendizagem, os objetivos da aprendizagem e a maneira como os próprios alunos se observam como aprendentes, levou Rudduck (2001) a concluir que "muitas escolas já reconheceram a importância da participação estudantil e da voz do aluno e estão fazendo mudanças fundamentais" (p. 15). O envolvimento dos alunos na discussão e desenho das intervenções de melhoria pode contribuir para a melhoria da escola (Rudduck, 2001). Numa outra linha de investigação, Stoll e Sammons (2007), referiram o

estudo de Riley, Ellis, Weinstock, Tarrant, & Hallmond (2006, March), sobre alunos insatisfeitos com a aprendizagem, em que se evidencia que os professores necessitam de conhecer melhor a vida dos alunos, de modo a que os possam envolver na aprendizagem e criar novas oportunidades de aprendizagem, dentro e fora da escola. Em relação ao tema da autoavaliação, Stoll e Sammons (2007) referiram os trabalhos de MacBeath (1999) e de Southworth e Conner (1999). No primeiro, MacBeath (1999) revisitou o estudo *Schools Speak for Themselves* (As Escolas falam por si), realizado em 1995, que teve por objetivo principal indagar se o modelo escocês, do início dos anos 90, poderia ser aplicado ao contexto inglês e galês. MacBeath (1999) destacou que este estudo levantou questões importantes para o pensamento e debate público: “O que são as escolas e para quem são elas? O que conta como importante e o que contribui para a melhoria? Como devem o sucesso e a melhoria ser medidos?” (p. 145). O autor apresentou respostas deixando claro que “a forma como respondemos [...] tem várias implicações de longo alcance para as políticas ao nível da escola, da autoridade local [de educação] e governo” (p. 145). Segundo MacBeath (1999), a capacidade de os docentes serem líderes e moldadores da educação é uma medida crítica da melhoria da escola. No seu trabalho, Southworth e Conner (1999), salientaram que o processo de recolha e análise de evidências, em que a escola se autoavalia para identificar as suas forças e fraquezas, constitui-se como essencial para melhorar a gestão e a liderança. Por outro lado, Stoll e Sammons (2007), relativamente à revolução ao nível dos dados, possibilitada pela evolução computacional, mencionaram que a mesma fez com que as escolas inglesas passassem a ter mais informação disponível para as ajudar a estabelecer alvos, a autoavaliarem-se e a avaliarem os seus projetos de melhoria. No entender de Stoll e Sammons (2007), o envolvimento externo e a amizade crítica são também aspetos que a investigação veio confirmar como importantes para a melhoria. O papel das autoridades locais de educação (por ex., os distritos escolares) tem sido evidenciado, por exemplo, em estudos sobre escolas que se encontram em circunstâncias difíceis (Stoll & Sammons, 2007). O poder das *LEA* (*Local Education Authorities*) foi diminuindo à medida que as reformas, a nível nacional, promoveram a delegação de competências nas escolas, individualmente consideradas (Ainscow, Howes, & Tweddle, 2006). Ainscow, Howes, e Tweddle (2006), consideram que a delegação de mais responsabilidades nas escolas assentou na crença de que isso iria ajudar a promover a melhoria nos *standards*. Apesar disso, segundo Ainscow et al. (2006), o desafio para as *LEA* continua a ser procurar subir os *standards* e promover a inclusão. O estudo do trabalho desenvolvido por uma *LEA*, durante 3 anos, permitiu a Ainscow et al. (2006) concluir que, a partir do desenvolvimento de novos tipos de relações com os líderes escolares, os profissionais da autoridade local de

educação ajudaram a melhorar as escolas urbanas. Por outro lado, a amizade crítica tem também sido tema de vários estudos (Stoll & Sammons, 2007). A rede da Universidade de Cambridge, *Leadership for Learning (LfL)*, formada por profissionais das LEA, escolas e universidades, preocupados com as interrelações entre a liderança e aprendizagem, proporcionou que os seus colaboradores, muitos dos quais antigos diretores de escolas ou inspetores das LEA, trabalhassem como amigos críticos em diversos projetos de apoio à liderança para melhorar a aprendizagem (Swaffield, 2004, November). Swaffield (2004, November) abordou 10 questões sobre amizade crítica, com base em algumas atividades da rede *LfL* envolvendo amigos críticos: “Quais são as pré-condições necessárias para uma amizade crítica bem-sucedida?”; “O que podem os amigos críticos fazer para ajudar a estabelecer um clima no qual possam ser eficazes?”; “Com quem trabalha e para quem trabalha o amigo crítico?”; “Quais são os desafios causados pelos múltiplos papéis dos amigos críticos?”; “É possível que a amizade crítica seja recíproca?”; “Como pode a amizade crítica entre os pares ser apoiada?”; “Como podem os amigos críticos ser melhor coordenados com os colegas da escola?”; “O que deve procurar ao escolher um amigo crítico?”; “O que um amigo crítico externo pode contribuir para o processo interno de autoavaliação da escola?”; “O que deve envolver o desenvolvimento profissional de amigos críticos?” (p. 268). A capacitação em diferentes escolas tem sido também tema presente na investigação (Stoll & Sammons, 2007). Por exemplo, Hopkins (1996) conceitualizou a noção de melhoria como uma estratégia de mudança destinada a aprimorar os resultados dos alunos e a fortalecer a capacidade de a escola gerir mudanças. O compromisso das escolas com a investigação e a reflexão, o planeamento colaborativo, a formação/desenvolvimento dos profissionais, o envolvimento de pessoal não docente e dos alunos, e a coordenação e liderança em toda a escola, constituem-se como componentes dessa estratégia (Hopkins, 1996). Hopkins (1996) evidenciou também a necessidade de um ajustamento entre o nível externo de apoio e as redes próprias de suporte da escola, conforme o nível de eficácia pretendido, numa lógica de melhoria diferenciada da escola. Stoll e Sammons (2007) referem também estudos ocorridos em locais muito desfavorecidos económica e socialmente, quer sejam escolas de áreas urbanas (Reynolds, Harris, Clarke, Harris, & James, 2006), quer sejam escolas localizadas em antigas zonas mineiras de carvão (Harris, Chapman, Muijs, Russ, & Stoll, 2006). Vejamos, muito sucintamente, os 2 estudos exemplificativos indicados. Em 2000, uma iniciativa governamental levou à aprovação do desenvolvimento de um projeto piloto que levou à conceção de um projeto de investigação e desenvolvimento, executado em oito escolas secundárias (*OCTET Project*) que enfrentavam questões de pobreza, fracas condições de habitabilidade dos alunos e das suas famílias, fracos apoios sociais e relações interculturais difíceis (Reynolds et al., 2006). O

processo de mudança, nestas escolas “que enfrentam circunstâncias excepcionalmente desafiadoras” (Reynolds et al., 2006, p. 428) levou, entre outras reflexões, Reynolds et al. (2006) a mencionarem que “a experiência destacou as tensões e dificuldades na construção de comunidades reais de aprendizagem dentro e entre as escolas” (p. 434). Ainscow e West (2006), com base em resultados de investigações, abordaram, em livro, juntamente com outros autores, o tema da melhoria das escolas urbanas de uma forma mais inclusiva. Segundo Ainscow e West (2006), as escolas urbanas e suas comunidades possuem capacidades e criatividade que são subvalorizadas ou até negligenciadas. Assim, tornam-se necessárias novas abordagens ao nível das lideranças, das parcerias entre escolas e do desenvolvimento de políticas governamentais para fazer uso dessas capacidades e criatividade (Ainscow & West, 2006). No caso do estudo de Harris, Chapman, Muijs, Russ, e Stoll (2006), este consistiu numa investigação, efetuada para o Department for Education and Skills – DfES, sobre o aprimoramento de escolas em contextos desfavorecidos, das zonas mineiras de carvão, que melhoraram sucessivamente o desempenho académico dos seus alunos, nos exames do *General Certificate of Secondary Education – GCSE*, realizados pelos alunos de 16 anos, num período de cinco anos. Os autores salientaram que as escolas estudadas, enfrentando problemas comuns às escolas urbanas, são mais propensas a se localizarem em comunidades semi-rurais isoladas e com populações de etnias predominantemente brancas (Harris et al., 2006). Evidenciaram também que, embora os resultados apontassem para a maneira em que certos fatores foram associados com o aumento do desempenho dos alunos, não se poderia estabelecer uma correlação direta (Harris et al., 2006). Em relação às condições externas associadas à melhoria das escolas, entre outros aspetos, Harris et al. (2006) destacaram que foi reconhecido pelo pessoal das escolas que mudanças nas oportunidades de emprego concedidas aos pais dos alunos ou no fornecimento de melhores condições de habitação alteraram a composição social das localidades onde as escolas estavam inseridas. Tal levou a um aumento das expectativas e aspirações dos alunos um pouco mais favorecidos, considerando-se que isso contribuiu positivamente para o potencial da escola de aumentar a frequência e os resultados académicos dos seus alunos (Harris et al., 2006). As estratégias para elevar o desempenho dos alunos, identificadas pelas escolas do estudo, foram as seguintes: enfoque no ensino e na aprendizagem; melhoria da numeracia e da literacia; recolha rica de dados, monitorização e estabelecimento de metas; aumento do desenvolvimento profissional da escola, tornando-se comunidades de aprendizagem, empenhadas nos esforços de melhoria (Harris et al., 2006).

No entender de MacBeath (2007), o ensino público na Escócia tem uma identidade própria, distinta da sua vizinha Inglaterra, baseada num sistema de ensino público estatal, sem

seleção de alunos por habilidades ou capacidades, que abrange 97% de todas as crianças e jovens em idade escolar (os restantes 3% frequentam escolas independentes). O projeto *Improving School Effectiveness Project - ISEP*, desenvolvido entre 1995 e 1999, por uma equipa da Universidade de Strathclyde, em Glasgow, Escócia, e do Instituto de Educação, em Londres, levou a cabo um estudo sobre eficácia e melhoria em 80 escolas primárias e secundárias escocesas (MacBeath, 2007). Procurou-se determinar a relação entre os processos e os resultados escolares, com enfoque no *ethos* escolar, na planificação do desenvolvimento, e no ensino e aprendizagem, e também contribuir para um quadro de referência para a avaliação do “valor acrescentado” e para a avaliação do impacto de iniciativas políticas (MacBeath, 2007). Foram igualmente objetivos da investigação: explorar processos que possibilitam a melhoria da eficácia, identificando ações, no contexto de iniciativas nacionais, que fariam aumentar a eficácia numa escola relativamente ineficaz; estabelecer, de forma mais clara, como tais ações influenciam o ensino e a aprendizagem na sala de aula e as conquistas dos alunos; ter em conta os conhecimentos obtidos nas últimas duas décadas de investigação em eficácia escolar noutros lugares do mundo e estabelecer conclusões dentro desse contexto internacional mais amplo (MacBeath, 2007). Seguidamente, procuraremos, sucintamente, apresentar a metodologia utilizada e algumas das principais conclusões.

Cada uma das 80 escolas teve um envolvimento importante com o processo de recolha de dados, efetuado por duas vezes (1995 e 1997), e que incluiu: 14 medidas do *background* de cada aluno que, em 1995, frequentava o ano P4 ou o ano S2; testes do desempenho nas disciplinas de inglês e matemática, em 1995, nos anos P4 e S2 (na segunda recolha, em 1997, no ano P6, e, para os alunos do 4.º ano do ensino secundário (S4), foram utilizados os resultados dos *Scottish Standard Grade Examinations*); um questionário sobre atitudes, dirigido, em 1995, aos alunos dos anos P4 e S2; um questionário destinado a todos os docentes; um questionário aplicado a uma amostra aleatória de pais (MacBeath, 2007). Adicionalmente, foram realizados 24 estudos de caso, em 24 escolas das 80, onde foram aplicados 11 instrumentos para recolher informação sobre o *ethos*, o planeamento do desenvolvimento, a gestão da mudança e o ensino e a aprendizagem (MacBeath, 2007). Na atividade destinada a determinar um perfil de mudança, os professores avaliaram, numa escala de 4 níveis desde “muito parecido com esta escola” a “não é como esta escola”, as suas escolas em dez indicadores-chave de boas práticas: uma escola aprendente, expectativas elevadas, posse da mudança, objetivos partilhados, comunicação eficaz, foco na aprendizagem dos alunos, liderança eficaz, parceria casa-escola, relacionamentos positivos e colaboração do pessoal (MacBeath, 2007). As 24 escolas beneficiaram também do apoio de dois membros da equipa de investigação, no apoio à recolha

dos dados, à sua interpretação e à prestação de informação de retorno (MacBeath, 2007). Um dos membros desempenhou o papel de amigo crítico trabalhando junto com professores e líderes seniores para planejar e implementar a mudança (MacBeath & Mortimore, 2001).

Em comum com o encontrado noutros estudos, verificou-se que o *background* dos alunos está fortemente relacionado com o desempenho dos mesmos e que o desempenho obtido previamente tem uma relação muito forte com o desempenho posterior (MacBeath, 2007). As condições socioeconómicas mais desfavoráveis tiveram um impacto negativo mais forte na disciplina de inglês do que na disciplina de matemática (MacBeath, 2007). Isto estimulou a investigar sobre iniciativas de aprendizagem fora da escola, que ajudam a aumentar a assiduidade e o desempenho e a melhorar as atitudes, como, por exemplo: os clubes de realização de trabalhos de casa, o apoio ao estudo, o cuidado de crianças melhorado, e aproximações criativas às relações casa-escola, incluindo as oficinas de trabalho sobre a linguagem, destinadas aos pais (MacBeath, 2007). Foi produzida evidência de que alguns grupos realizaram mais progressos do que outros, como, por exemplo, as alunas, do ano P6, que alcançaram melhores resultados do que os alunos em leitura, ficando estes à frente delas em matemática (MacBeath, 2007). Calculado o valor acrescentado, após controlo do desempenho prévio e do *background*, conclui-se que, nas escolas primárias, até um terço da variância da eficácia foi atribuível ao efeito da escola, e nas escolas secundárias, entre 6% e 7% da variância da eficácia foi atribuível a esse efeito (MacBeath, 2007). Contudo, comprovou-se que as escolas não são uniformemente eficazes ou ineficazes, uma vez que, ao nível interno das escolas, ocorreram também variações, como as verificadas, por exemplo, em quase um quarto das escolas secundárias, onde as pontuações do valor acrescentado foram positivas para a disciplina de inglês e negativas para a disciplina de matemática (MacBeath, 2007). Este padrão de desempenho diferente a inglês e a matemática verificou-se na maioria, quer das escolas primárias, quer das escolas secundárias (MacBeath, 2007). Por exemplo, só em 8% das 36 escolas secundárias é que se verificou um valor acrescentado significativo nos exames *Standard Grade* nas disciplinas de matemática e de inglês e na pontuação geral nos melhores 7 *Standard Grades* (MacBeath, 2007). Uma das 3 escolas secundárias com todos os 3 resultados do desempenho significativos tinha um número de refeições escolares gratuitas relativamente alto, enquanto a escola que proporcionava o maior número de refeições gratuitas teve um desempenho acima do expetável em 2 dos 3 resultados de desempenho (MacBeath, 2007). De acordo com o verificado noutros estudos, a composição geral da população escolar, em termos da proporção de alunos com direito a refeição escolar gratuita, tem um efeito no desempenho individual dos alunos, que vai além da influência das características do *background* de cada

aluno (MacBeath, 2007). Em relação às atitudes dos alunos, entre outras comprovações, uma análise fatorial mostrou que foram itens e conjuntos de itens do questionário que produziram uma correlação significativa entre o desempenho e as atitudes, entre os quais, um dos mais significativos foi o fator designado por apoio do professor, que incluiu 3 itens inter-relacionados (MacBeath, 2007): “os professores ajudam-me a entender o meu trabalho” (p. 63), “os professores dizem-me como eu estou a avançar no meu trabalho” (p. 63) e “os professores louvam-me quando eu trabalho duro” (p. 63). Ocorreram grandes diferenças, entre escolas, nas respostas dos professores aos questionários e também variações, dentro de cada escola, por indivíduo, por grupo etário e por grupo disciplinar (MacBeath, 2007). Também algumas ambiguidades e contradições aparentes nos dados dos questionários, levaram os investigadores a levar os dados de volta às escolas, para uma discussão das respostas com os professores e gestores sêniores (e, nalgumas escolas, com os alunos e com os pais), em que “este processo de questionamento colaborativo das crenças e das práticas contribuiu para o desenvolvimento profissional” (MacBeath, 2007, p. 64). Isto permitiu, por exemplo, que os docentes mais vivamente analisassem e refletissem sobre as respostas dos outros, bem como sobre as suas respostas (MacBeath, 2007). O projeto de investigação proporcionou também informação de retorno às escolas sobre os resultados nos testes de desempenho aplicados, o que se tornou útil para os professores em termos de diagnóstico e formação (MacBeath, 2007). As entrevistas aos docentes revelaram as complexidades escondidas da vida escolar e da cultura da sala de aula, tendo sido o conteúdo das mesmas minuciosamente analisado, e classificados grupos de fragmentos em temas, como, por exemplo, o ensino e a aprendizagem, o *ethos* ou a planificação do desenvolvimento, aos quais foi atribuída uma pontuação positiva ou negativa (MacBeath, 2007). Por exemplo, em 12 escolas primárias, as pontuações do *ethos* variaram entre -23 e +32, tendo servido como indicadores indiretos para a capacitação interna e para o potencial de melhoria (Stoll, MacBeath, Smith, & Robertson, 2001). O papel desempenhado pelo amigo crítico foi essencial para lidar com os naturais mecanismos de defesa que alguns chefes de professores ou gestores sêniores ativaram quando confrontados com os dados (MacBeath, 2007). Ocorreram reações do tipo: negação (“Não acredito nisto!”), projeção (“Bem, eles diriam isso, não?”), introjeção (“Devo demitir-me?”) e racionalização (“Bem, foi feito numa sexta-feira molhada em dezembro, o que você esperaria?”) (MacBeath, 2007, p. 64). Na escolas onde não foi possível ter o apoio do amigo crítico, “os dados tenderam a ser tomados pelo valor facial e foram ignorados ou usados para se passar diretamente para o planeamento da mudança” (MacBeath, 2007, p. 64). O estudo conseguiu “mostrar sem equívocos que as escolas poderiam fazer a diferença mas, mais significativamente, que os professores poderiam fazer a diferença”

(MacBeath, 2007, p. 67). A aprendizagem gerada pelo projeto *ISEP* permitiu alimentar políticas relacionadas com a autoavaliação da escola e a inspeção, oferecendo às escolas um conjunto de ferramentas que elas próprias poderiam utilizar no planeamento, monitorização e melhoria da prática (MacBeath, 2007). Também instrumentos, como o *change profile* ou o questionário dirigido aos professores, foram adaptados para uso em projetos de investigação subsequentes, tanto nacionais como internacionais (MacBeath, 2007). Também alguns membros da equipa do projeto participaram na introdução e piloto das *New Community Schools*, designadas na Inglaterra por *Extended Schools* e nos EUA por *Full Service Schools* (MacBeath, 2007). Estas escolas, com horários de funcionamento alargados e serviços infantis e familiares e de intervenção precoce, constituíram-se como parte da oferta de condições mais equitativas para as crianças e jovens (MacBeath, 2007).

Na Inglaterra, no âmbito das políticas de combate à exclusão do governo trabalhista, em 1998-1999, foram criadas as primeiras 25 *Educational Action Zones* (*EAZ* - zonas de ação educativa), “constituídas com base em grupos (*clusters*) de cerca de 20 escolas primárias, secundárias e do ensino especial, localizadas em áreas rurais e urbanas que apresentavam níveis profundos de desvantagem social” (Lima, 2008, p. 278). As *EAZ* tiveram por objetivo “subir os padrões de desempenho dos alunos” (p. 279), com recurso à “criação de parcerias que envolvessem as escolas e as suas comunidades, pais, Autoridades Educativas Locais e empresas” (p. 279) e “promovendo formas imaginativas e inovadoras de combater o insucesso educativo” (p. 279). Para poderem cumprir o seu objetivo, as *EAZ*: foram autorizadas a libertarem-se do cumprimento dos normativos vigentes para o todo nacional, relativamente à contratação de docentes e ao cumprimento do currículo nacional, concentrando-se mais nas disciplinas de inglês e de matemática; receberam prioridade no acesso a fundos de programas públicos nas áreas da saúde, criação de jardins de infância, realização de escolas de verão, entre outros (Lima, 2008).

Segundo Lima (2008), a influência do movimento das escolas eficazes, no planeamento das políticas de intervenção educativa prioritária, exerceu-se, no caso francês e português, “por emulação do exemplo britânico” (p. 280). No início dos anos oitenta, para identificar as *Zones d’Éducation Prioritaire* (*ZEP* – zonas de educação prioritária), onde a “*conjunção* de factores de ordem económica, social e cultural” (Lima, 2008, p. 280) explicavam taxas elevadas de insucesso e de abandono escolar, utilizaram-se “critérios muito semelhantes aos ingleses: baixo sucesso escolar, categoria sócio-profissional do chefe de família, desemprego, dimensão da família, proporção de alunos de ascendência estrangeira, entre outros” (p. 280). Cada *ZEP* definia e apresentava um PE próprio e parcerias locais, podendo assim apresentar uma

candidatura a “recursos financeiros adicionais (incluindo créditos indemnizatórios) [prêmios pagos aos docentes], redução do tamanho das turmas, possibilidade de adoptar uma política pedagógica adaptada às necessidades do seu público escolar, mais lugares docentes, mais horas de ensino, etc.” (pp. 280-281). Após um período de crescimento do número de *ZEP*, nos anos 90, houve um decréscimo, até ao seu relançamento em 1997 (Lima, 2008). Este relançamento foi acompanhado pela criação das *Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP* – redes de educação prioritária), “constituídas por escolas do ensino básico (e alguns – poucos - liceus) nas quais a concentração de dificuldades justificava uma atenção especial” (Lima, 2008, p. 281), e pela “instituição de contratos de sucesso, celebrados entre os responsáveis de cada *REP* e as autoridades educativas” (Lima, 2008, p. 281). Para incentivar a criação de parcerias entre as *REP* e universidades, empresas, associações, entre outras, a partir de 2000, “foram constituídos os ‘pólos de excelência escolar’ (uma ideia semelhante aos *excellence clusters* ingleses)” (Lima, 2008, p. 282). Inspirando-se nas *ZEP* francesas, em Portugal, em 1996, foram criados os territórios educativos de intervenção prioritária – TEIP (Lima, 2008). Foram assim constituídos, por proposta voluntária das escolas, agrupamentos de escolas localizadas numa mesma área geográfica, que “tinham por incumbência definir e apresentar uma estratégia comum de melhoria da sua situação” (Lima, 2008, p. 282). Aos TEIP foram concedidos mais recursos (meios materiais, horas destinadas a projetos específicos) e a redução do número de alunos por turma (Lima, 2008). Também foram definidos processos de flexibilização do currículo e de incentivo à redução da mobilidade docente, e o aumento do envolvimento dos pais e EE e de entidades exteriores à escola (autarquia, serviços de saúde, serviços sociais etc.), através da sua participação no conselho pedagógico (Lima, 2008).

No entender de Lima (2008), a aproximação gradual entre a pesquisa sobre a eficácia da escola e o movimento para a melhoria da escola, deveu-se, em grande parte, “à crescente utilização de contributos de ambos os lados pelos profissionais do ensino e pelos responsáveis políticos” (p. 349). Por exemplo, para procurar perceber os fatores e estratégias associados à mudança da eficácia, ao longo do tempo, e explorar o processo de melhoria escolar, um conjunto de 8 estudos de caso, com algumas escolas servindo zonas desfavorecidas, foi usado por Gray et al. (1999). Gray et al. (1999) destacaram, entre outros aspetos, as dificuldades encontradas quando as escolas tentaram abandonar suposições tradicionais, o papel da liderança eficaz e os fatores que podem motivar os professores a adotarem a mudança.

Nos países do continente europeu, a investigação sobre eficácia educacional e melhoria desenvolveu-se de formas diversas (Creemers, 2007). Nos Países Baixos, começou nos anos 80 do sec. XX, com uma atenção inicialmente concentrada na metodologia utilizada nos estudos

sobre eficácia, e adquiriu com facilidade a investigação internacional produzida nos EUA e no Reino Unido (Creemers, 2007). Quer nos Países Baixos, quer na Bélgica, a tónica foi dada mais à investigação como exercício, mudando-se depois para a sua utilização nos esforços de reforma (Creemers, 2007). Noutros países o ponto de partida foi a reforma educacional e o foco da investigação foi a pesquisa e a avaliação de inovações educativas, como reformas curriculares e de descentralização da educação (Creemers, 2007). Assuntos como a liderança educacional, a organização da gestão e aspetos do currículo, mereceram também a atenção da investigação levada a cabo em países como a Hungria e Bielorrússia, e, em menor extensão, na Noruega, na Suécia e na Alemanha (Creemers, 2007).

Segundo Creemers (2007), o *International Congress for School Effectiveness and School Improvement*, “foi estabelecido com o objetivo de realizar uma combinação entre a eficácia educacional e a melhoria da escola” (p. 235). Na literatura sobre eficácia educacional e melhoria, desenvolvida na Europa Continental, analisada por Creemers (2007), há algumas recomendações para o futuro que, no seu entender, se mantêm válidas: o desenvolvimento de novos modelos teóricos para o estudo da eficácia educacional; a realização de estudos internacionais; a realização de estudos relativos à influência, na variância da eficácia educacional, de fatores como, por exemplo, a oportunidade para aprender; o esclarecer melhor algumas propriedades científicas da eficácia educacional, como, por ex., os efeitos a longo prazo da escolaridade; a melhoria da operacionalização e da instrumentação de variáveis, incluindo-as, sempre que possível, em estudos longitudinais, experimentais e internacionais.

De acordo com Creemers, Stoll, Reezigt, e ESI Team (2007), a investigação sobre eficácia da escola procurou encontrar os fatores da educação eficaz que poderiam ser introduzidos ou modificados no sistema educativo através de iniciativas ou programas de melhoria da escola. Existindo diferenças intrínsecas entre a tradição da eficácia da escola, essencialmente um programa de investigação centrado na teoria e na explicação, e a tradição da melhoria da escola, fundamentalmente um programa para a inovação com enfoque na mudança e resolução de problemas da prática educativa, a investigação sobre eficácia da escola pode fornecer intuições e conhecimentos que poderão ser usados na melhoria da escola (Creemers, Stoll, Reezigt, & ESI Team, 2007). Por outro lado, os programas de melhoria são ferramentas importantes de teste das teorias sobre a escola eficaz e podem fornecer novas ideias e possibilidades relativas aos fatores da escola eficaz (Creemers et al., 2007). A exploração destas interligações entre a eficácia e a melhoria, além da realidade de cada país europeu, levou à realização de um grande projeto internacional, o projeto *Effective School Improvement – ESI*, que poderemos traduzir por projeto de melhoria eficaz da escola.

Creemers et al. (2007), e os restantes membros do projeto *ESI*, levaram por diante 3 tarefas de investigação: análise, avaliação e síntese das teorias que possam ser úteis para a melhoria eficaz da escola; inventário, análise e avaliação de programas de melhoria eficaz da escola em 8 países europeus (Bélgica, Espanha, Finlândia, Grécia, Itália, Países Baixos, Portugal e Reino Unido); o desenvolvimento de um modelo-rascunho baseado nas tarefas anteriores. Este modelo-rascunho foi posteriormente discutido em cada um dos países participantes, onde entrevistaram, entre outros, investigadores e decisores políticos. Foi produzida assim informação de relevo para a tomada de decisão final, ocorrida num encontro de toda a equipa internacional, que levou à rejeição de um modelo prescritivo (Creemers et al., 2007).

Em vez de um modelo prescritivo foi decidido desenvolver um quadro de referência para a melhoria eficaz da escola que inclui os fatores que podem promover ou dificultar a melhoria e que pode ser utilizado na prática escolar, na investigação e na definição de políticas (Creemers et al., 2007). Para os praticantes será útil para o desenho, planeamento e implementação da melhoria, contudo as escolas devem interpretar os fatores dentro da sua própria situação e adaptá-los às suas próprias necessidades (Creemers et al., 2007). Para os investigadores o quadro de referência poderá ser utilizado para gerar hipóteses e selecionar variáveis que devem ser investigadas e operacionalizadas, fornecendo uma visão geral das variáveis relevantes (Creemers et al., 2007). Os decisores políticos não deverão utilizar o quadro como uma receita para a melhoria escolar ou como uma caixa de ferramentas já pronta para a implementação da melhoria nas escolas, mas sim considerar que o quadro apenas enuncia os fatores que devem ser tomados em consideração no planeamento dos processos de melhoria (Creemers et al., 2007).

Segundo Reezigt e Creemers (2005), o quadro de referência, resultante dos trabalhos do projeto *ESI*, combina conceitos originários dos campos da escola eficaz e da melhoria da escola e possibilita a explicação e o desenvolvimento da melhoria eficaz da escola. Para Reezigt (2001) a *ESI* considera os resultados intermediários e os resultados dos alunos. Os primeiros são relativos aos processos ocorridos ao nível da sala de aula e da escola, avaliados utilizando um critério de melhoria. De igual forma, são também considerados os resultados dos alunos, respeitantes à cognição, atitudes e capacidades, avaliados seguindo critérios de eficácia.

O quadro de referência, apresentado na figura 1, exhibe uma linha a tracejado à volta da escola em melhoria, evidenciando que esse conceito só pode ser estudado em ligação com o contexto educacional de um país (Reezigt & Creemers, 2005). Este contexto engloba os objetivos educacionais, os recursos para a melhoria e a pressão para melhorar. Por exemplo, os resultados de melhoria, pertencentes à escola em melhoria, mesmo que sejam livremente

decididos pela escola, têm de estar de acordo com os objetivos educacionais determinados pelo contexto (Reezigt & Creemers, 2005). Estes objetivos educacionais, definidos pelos governos, podem ser de âmbito nacional, regional e local (Reezigt & Creemers, 2005). Os recursos para a melhoria, como os recursos financeiros disponíveis e as condições de trabalho proporcionadas aos profissionais que trabalham na escola podem ter uma influência positiva em escolas habituadas a iniciar a melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). Por outro lado, a pressão para melhorar, exercida, por exemplo, pela avaliação externa, pode, sem o apoio necessário, no caso de escolas que não possuem as competências para iniciar a mudança, ter efeitos nefastos (Reezigt & Creemers, 2005).

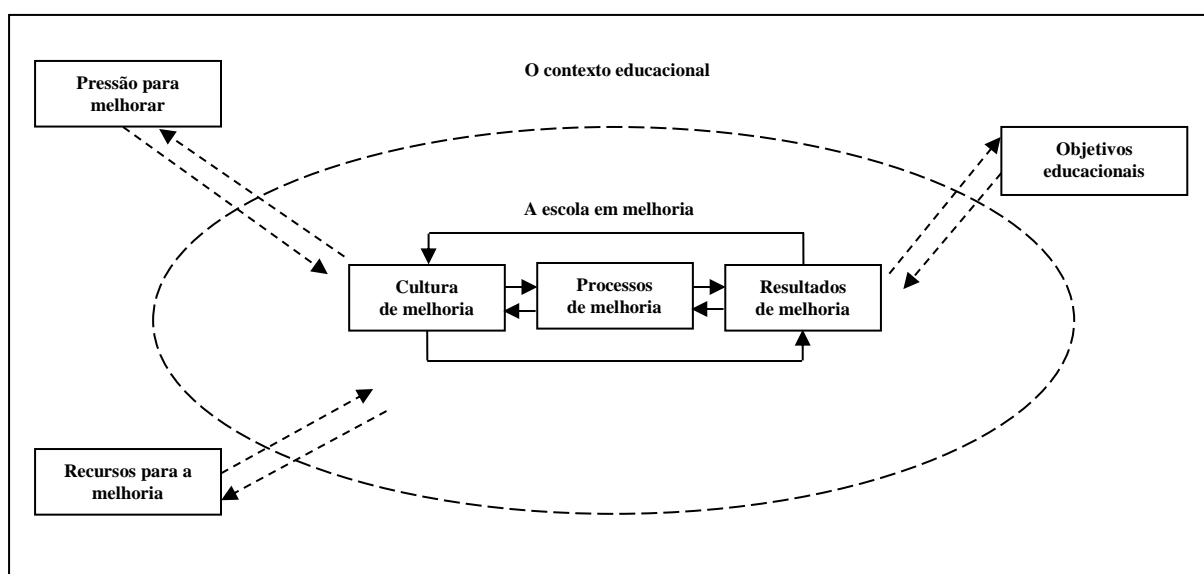


Figura 1 – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola

Fonte: Reezigt e Creemers (2005).

O quadro 2 mostra, para cada um dos conceitos principais do contexto educacional, um conjunto de fatores que o caracteriza.

Quadro 2 – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais do contexto educacional

Objetivos educacionais	Recursos para a melhoria	Pressão para melhorar
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos educacionais formais em termos de resultados dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia concedida às escolas; Recursos financeiros e condições de trabalho diário favoráveis para professores e para a escola; Apoio local. 	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismos de mercado; Avaliação externa e responsabilização; Agentes externos; Participação da sociedade nas mudanças educacionais e da sociedade.

Fonte: Reezigt e Creemers (2005).

Considerando os objetivos educacionais, em alguns países, estes objetivos são mais gerais, enquanto noutros são detalhados e prescritivos. Por exemplo, na Holanda, os objetivos centrais para cada matéria escolar são definidos para a educação primária e secundária e são apresentados os resultados esperados dos alunos, enquanto no Reino Unido, o governo estipula objetivos nacionais, regionais e ao nível de escola em matérias consideradas centrais (Reezigt & Creemers, 2005). Em Portugal, o governo, de acordo com a Constituição da República e a LBSE, estabelece os currículos dos ensinos básico e secundário. A fundamentação legislativa tem sido influenciada, entre outras opções, pelo compromisso do país com o ratificado internacionalmente, sendo disso exemplo a agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável, onde, um dos 17 ODS é “garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Resolution adopted by the General Assembly of the United Nations of 25 September 2015, 2015, p. 14). O XXI Governo Constitucional (2015-2019) definiu alterações ao currículo dos ensinos básico e secundário, bem como 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 que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2929). Este Perfil, materializado em documento, foi considerado um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (número 1, do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484), assumindo-se, assim, como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (número 2, do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os valores, “no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p. 9) e as competências “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19). Constituindo-se como “orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD” (número 2 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2934), as “aprendizagens essenciais”, foram definidas como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (álnea b) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2930)

As aprendizagens essenciais do ensino básico e das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais, do ensino secundário, foram homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, respetivamente. A regulamentação dos cursos científico-humanísticos foi efetuada pela Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, e a dos cursos profissionais foi estabelecida pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. O compromisso do Estado Português com os ODS, nomeadamente com a garantia de uma educação inclusiva e equitativa, ficou plasmado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que especifica os “princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (número 1 do artigo 1.º, p. 2919). Entre outras normas, foram especificados conjuntos de medidas universais, seletivas e adicionais que, de forma gradativa, numa linha de atuação contínua, visam dar uma resposta equitativa convenientemente ajustada a todos e a cada um dos alunos, bem como elencados os recursos humanos, organizacionais e da comunidade, específicos para o apoio à aprendizagem e à inclusão (n.º 3 do artigo 5.º, artigos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Os recursos para a melhoria, para além dos recursos financeiros e condições de trabalho diário favoráveis para professores e para a escola, incluem a autonomia concedida às escolas e o apoio local. Segundo Reezigt e Creemers (2005), a motivação para o envolvimento na melhoria, por parte dos professores, é influenciada pela sua carga diária de trabalho, em termos de horas de ensino e do tamanho das turmas. Por outro lado, recursos humanos e materiais em número e quantidade adequadas são também importantes (Reezigt & Creemers, 2005). A autonomia pode ser concedida a vários níveis: objetivos e conteúdos (o que ensinar), meios (como ensinar), organização (por ex., a contratação de docentes) e financeiro, existindo alguma evidência dos efeitos negativos nos esforços de melhoria que a sua ausência provoca (Reezigt & Creemers, 2005). Por outra via, o apoio local, onde a comunidade educativa alargada e os responsáveis locais pela educação se incluem, exerce uma influência direta nesses esforços (Reezigt & Creemers, 2005).

A pressão externa para melhorar é exercida por mecanismos de mercado, pela avaliação externa e responsabilização, por agentes externos e pela participação da sociedade nas mudanças educacionais e da sociedade. Nos primeiros, incluem-se, por exemplo, a liberdade de escolha da escola pelos pais e alunos e o envolvimento da comunidade na vida da escola, que, nuns países do projeto *ESI*, criaram competição entre escolas, com um incremento da necessidade de apresentação de uma boa imagem, o que pode estimular os esforços de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). A atitude dos docentes em relação à autoavaliação de escola pode ser mais favorável do que em relação à avaliação externa (Bidarra, Barreira, Valgôde, Vaz-Rebello, & Alferes, 2018, julho). A avaliação externa de escolas (AEE) é geralmente baseada nos resultados dos alunos, o que, ao publicar os seus resultados, exerce uma pressão para iniciar os esforços de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). A autoridade educativa, normalmente associada a uma inspeção, ou outros agentes externos, como os consultores educacionais e os investigadores, podem aconselhar ou mesmo determinar a planificação e a execução de melhorias (Reezigt & Creemers, 2005). Os objetivos fundamentais da educação são estabelecidos, em grande parte, pela sociedade, podendo mudar com a mudança desta (Reezigt & Creemers, 2005). Por exemplo, o ensino vocacional, de caráter profissionalizante, é influenciado pelas necessidades dos diversos setores económicos e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) alterou não só os métodos de ensino, mas também objetivos mais amplos da educação (Reezigt & Creemers, 2005).

Voltando ao quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, o projeto *ESI*, permitiu identificar 3 conceitos principais da escola em melhoria: a cultura de melhoria, os processos de melhoria e os resultados de melhoria. Estes três conceitos estão inter-relacionados, o que se encontra evidenciado pelas setas apresentadas na figura 1, realçando-se assim o ciclo perpétuo da melhoria eficaz, em que a cultura de melhoria, influenciada pelos resultados, pode ser entendida como o contexto em que se desenvolvem os processos e os resultados são os objetivos desses processos, influenciando também a própria escolha dos resultados que por sua vez irão influenciar a escolha de processos cuja implementação com ou sem sucesso influencia, por sua vez, quer a cultura de melhoria, quer os resultados de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005).

No quadro 3 estão indicados, para cada conceito principal da escola em melhoria, um conjunto de fatores que o descreve.

Quadro 3 – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais da escola em melhoria

Cultura de melhoria	Processos de melhoria	Resultados de melhoria
<ul style="list-style-type: none"> • Pressão interna para a melhoria; • Autonomia usada pelas escolas; • Visão partilhada; • Vontade para ser uma organização aprendente; • Histórico (experiência) na área da melhoria; • Apropriação da melhoria, envolvimento e motivação; • Liderança; • Estabilidade da equipa; • Tempo para a realização da melhoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das necessidades de melhoria; • Diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados; • Planificação das atividades de melhoria; • Implementação; • Avaliação e reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças na qualidade da escola; • Mudanças na qualidade dos professores; • Mudanças na qualidade dos resultados dos alunos (conhecimentos, competências e atitudes).

Fonte: Reezigt e Creemers (2005).

Os 9 fatores caracterizadores da cultura de melhoria são desenvolvidos seguidamente de forma sucinta.

A pressão interna para a melhoria, descrita como o momento dentro da escola que alimenta qualquer melhoria potencial, pode ser decidida pelos órgãos da escola ou por um grupo de professores (Reezigt & Creemers, 2005). A autonomia, mesmo que limitada, nem sempre é utilizada, para, por exemplo, envolver os professores e outros elementos da comunidade escolar no processo de tomada de decisão sobre a melhoria da escola (Reezigt & Creemers, 2005). Por outro lado, uma visão partilhada, clarificadora dos objetivos a alcançar e estratégias a seguir, permitirá alterar ou melhorar o que não estiver de acordo com essa visão (Reezigt & Creemers, 2005). A escola necessita de uma prática reflexiva que envolva os seus membros, principalmente os professores, em que a formação contínua e o desenvolvimento profissional dão substância ao ser uma organização aprendente (Reezigt & Creemers, 2005). Cada vez mais, em Portugal, tem havido um interesse dos profissionais, entre outras temáticas, pela reflexão sobre a necessidade de redistribuição dos recursos, fazendo chegar mais aos que mais precisam, numa perspetiva de equidade (Alves, 2017; Bolívar, 2017), afastando a escola de práticas de reprodução das desigualdades, existentes à entrada para um determinado nível de ensino, e investindo, por exemplo, na melhoria das condições de ensino e aprendizagem (Fialho, 2017) e em diferentes respostas para diferentes casos de indisciplina, favorecendo-se a resolução pacífica e construtiva de conflitos (Freire & Caetano, 2017). A passagem por processos de melhoria anteriores bem-sucedidos ajuda as escolas a aderirem a futuros esforços de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). A “apropriação da melhoria, envolvimento e motivação” diz respeito ao sentimento tido pelas partes interessadas (*stakeholders*) de que a melhoria é necessária e de que as atividades planeadas são as corretas (Reezigt & Creemers, 2005). Uma

liderança formal ou informal, de topo ou intermédia, unipessoal ou de um grupo, qualificada para assumir a condução dos esforços de melhoria, é essencial para que a escola em melhoria seja uma realidade (Reezigt & Creemers, 2005). A este respeito, MacBeath e McGlynn (2002) destacam como características de uma liderança eficaz, entre outras: uma visão e direção estratégica; o planeamento e financiamento; a tomada de decisão partilhada; o desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança de outros; o reconhecimento e estímulo à manutenção das boas práticas; o apoio à formação dos profissionais da escola; a promoção da escola, dentro e fora da mesma. Já em relação à estabilidade da equipa, torna-se desejável alguma renovação pois sem nenhuma renovação a equipa pode começar a atuar como uma força de bloqueio aos esforços de melhoria (Reezigt & Creemers, 2005). A realização das atividades de melhoria não pode depender da boa vontade e do tempo livre da equipa, devendo ser considerada uma tarefa profissional (Reezigt & De Jong, 2001), com tempo atribuído para as consultas com colegas ou agentes externos (Reezigt & Creemers, 2005).

Segundo Reezigt e Creemers (2005), existem fases claramente identificáveis em todos os processos de melhoria, contudo estas fases podem sobrepor-se ou retornar repetidamente. Os processos de melhoria incluem 5 fatores identificados pela investigação: avaliação das necessidades de melhoria, diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados, planificação das atividades de melhoria, implementação, e avaliação e reflexão.

A avaliação das necessidades de melhoria pode ser efetuada pela escola (autodiagnóstico, autoavaliação) ou por agentes externos sob a forma de auditoria, terminando quando fica concluído um diagnóstico dos problemas a resolver (Reezigt & Creemers, 2005). A definição de objetivos que detalhem objetivos gerais, como, por exemplo, o objetivo geral de aumentar o aproveitamento dos alunos, podem ser complementados com indicadores de sucesso, por exemplo, os resultados dos alunos ou da escola (Reezigt & Creemers, 2005).

De acordo com Reezigt e Creemers (2005), a planificação das atividades de melhoria deverá considerar: o tempo necessário para as atividades; a prioridade de implementação; as estratégias que serão aplicadas; o envolvimento de agentes externos, os papéis específicos e as tarefas que lhes caberão; quais os membros da escola ativamente envolvidos e como será a divisão de tarefas; o papel e a autoridade dos membros ativamente envolvidos nos esforços de melhoria; a utilização de incentivos para as pessoas envolvidas nos esforços de melhoria; o papel e a influência dos alunos, pais e EE, e da comunidade, nos esforços de melhoria; a divulgação dos resultados dos esforços de melhoria.

Quando a fase da implementação não é bem sucedida, os objetivos não são atingidos, por isso, um *feedback* regular, por parte dos professores, é fundamental para o sucesso desta fase (Reezigt & Creemers, 2005).

Por último, a avaliação e a reflexão, com recurso a uma autoavaliação ou uma avaliação externa, vai permitir determinar se os objetivos foram ou não alcançados (Reezigt & Creemers, 2005).

Relativamente aos resultados de melhoria, o julgamento sobre os esforços de melhoria, irá considerar o cumprimento ou não de vários tipos de objetivos (Reezigt & Creemers, 2005). Para Reezigt e Creemers (2005), os objetivos para a melhoria eficaz da escola explicitamente escritos em termos dos resultados dos alunos (critério de eficácia) podem refletir uma ampla gama de conhecimentos, capacidades e atitudes e não serem só baseados na aquisição de competências cognitivas. Contudo, o papel dos alunos tem de ser claro, observável e importante em todos os processos de ensino e de aprendizagem (Reezigt & Creemers, 2005). Sem objetivos escritos em termos dos resultados dos alunos, os processos de melhoria podem tornar-se entretenimento e busca de prazer durante as horas de escola (Reezigt & Creemers, 2005). Por outro lado, os objetivos também podem ser definidos em termos dos resultados intermediários, resultantes dos processos desenvolvidos ao nível da sala de aula e da escola e que influenciam os resultados dos alunos (critério de melhoria) (Reezigt & Creemers, 2005). Para além destes dois tipos de objetivos, embora os resultados dos alunos sejam o fim último, os objetivos também podem ser centrados nas mudanças na organização da escola, no comportamento dos professores, ou nos materiais usados pelos alunos (Reezigt & Creemers, 2005).

Chapman et al. (2011) defendem que uma mistura da atividade *top-down* com a atividade *bottom-up*, entre o ME ou órgão responsável pela condução das políticas educativas e as escolas, adaptada a contextos específicos, torna-se necessária para otimizar os esforços de melhoria. Estes autores têm procurado respostas para as questões seguintes:

- Como pode a prática e a investigação da melhoria e eficácia educacional suportar o desenvolvimento de um serviço educativo mais justo?
- Quais são os indicadores-chave da melhoria e eficácia educacional e quais são as novas metodologias requeridas para facilitar a passagem da melhoria e eficácia na escola para a melhoria e eficácia no sistema educativo?

Considerando a realidade dos agrupamentos de escola de um determinado município, o Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, da Universidade Lusíada (n.d.), propõe um processo de desenvolvimento de um plano de melhoria (PM) da escola, com três fases. Numa primeira fase, composta por 5 etapas, deverá ocorrer: o início do PM num período temporal

definido, a indicação de um responsável pelo PM, a enunciação das necessidades de melhoria da escola, a combinação da estratégia de melhoria ao nível municipal e ao nível do agrupamento de escolas com as características da escola e a definição de estratégias de melhoria concretas ao nível da escola (Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Universidade Lusíada, n. d.). A segunda fase, designada por “Processo de implementação do plano de melhoria em cada escola” (p. 29), comporta, para cada estratégia de melhoria: a identificação dos agentes envolvidos; a formação dos agentes; a elaboração de um cronograma; a definição dos indicadores do impacto e a explicitação dos procedimentos de avaliação desse impacto. Esta fase inclui ainda a “implementação dos esforços de melhoria” (p.29), a “avaliação do processo de implementação das estratégias de melhoria” (p. 29) e a “avaliação do impacto de cada estratégia de melhoria e avaliação do plano de melhoria no seu todo” (p. 29). Por último, a terceira fase, nomeada “Avaliação e comunicação dos resultados” (p. 30), engloba: a apresentação, em cada escola, do seu relatório das atividades de melhoria; a incorporação da informação do relatório de cada escola no relatório de atividades de melhoria do agrupamento e a apresentação deste; e, por último, a inclusão no plano municipal de melhoria da informação vinda do relatório de cada agrupamento (Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Universidade Lusíada, n. d.).

Alaíz, Góis, e Gonçalves (2003), considerando que os projetos destinados à melhoria do desempenho da escola, nem sempre são avaliados formativamente relativamente à sua implementação e progresso, propõem: a recolha de informação acerca das necessidades de melhoria; o diagnóstico dos problemas que necessitam de ser resolvidos, com base em evidências; a definição negociada de objetivos em termos de resultados dos alunos (conhecimentos, atitudes e capacidades) e dos resultados intermediários (processos desenvolvidos ao nível da escola e ao nível da sala de aula); a planificação das atividades de melhoria, especificando as prioridades, as estratégias, os contactos com agentes externos, a divisão de tarefas, o papel dos intervenientes e o modo de comunicação dos resultados; a implementação do PM de acordo com o planeado; a avaliação do PM, incluindo uma identificação dos pontos fortes e fracos em termos de resultados e do próprio plano; a reflexão acerca da implementação do plano e dos seus resultados, incluindo o alcance ou não dos resultados previstos.

A avaliação de escola, realizada maioritariamente por agentes internos ou externos à mesma, vai, conforme o já exposto anteriormente, a propósito dos processos de melhoria, por Reezigt e Creemers, servir para identificação das necessidades de melhoria e o subsequente

planeamento da melhoria eficaz da escola. Alaíz et al. (2003) referem também que os resultados e recomendações da avaliação interna devem servir para planear a melhoria (Alaíz et al., 2003).

O segundo ciclo de avaliação externa (2011-2017), da responsabilidade da IGEC, veio consagrar a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um PM à administração educativa “no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC” (IGEC, 2011a, p. 1), que contenha “a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (p. 1).

A figura 2 procura sintetizar um ciclo da melhoria que as escolas poderão adotar.

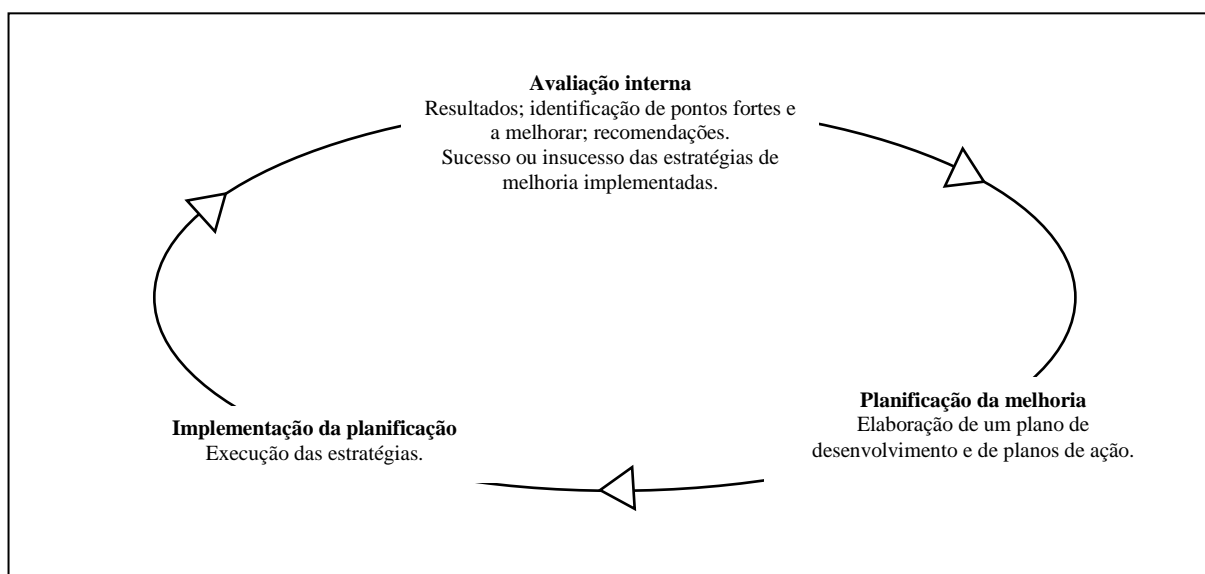


Figura 2 – Ciclo da melhoria
Adaptado de: Alaíz et al. (2003).

No ciclo acima representado, a avaliação interna, ao produzir resultados de avaliação, ao identificar pontos fortes e a melhorar e ao fazer recomendações, de forma mais sistemática e permanente do que a avaliação externa sem, contudo, a descurar, vai permitir a planificação da melhoria e a subsequente implementação da planificação. O sucesso ou insucesso das estratégias de melhoria executadas fará parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria. Segundo Alaíz et al. (2003), o tempo despendido na planificação poderá ser equilibrado com o gasto na implementação se o plano de desenvolvimento e os planos de ação, presentes nos países de tradição anglo-saxónica, forem elaborados tendo em atenção o mencionado na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e os documentos da escola como: o projeto educativo de escola (PEE), o projeto curricular de escola (PCE), o projeto curricular de turma (PCT) de cada turma e o plano anual de atividades (PAA).

O PEE e o PCE são fontes a utilizar na construção do plano de desenvolvimento, um documento focado nos objetivos principais relacionados com o ensino e a aprendizagem,

enunciador das prioridades de ação, definidor de metas e estratégias e estabelecedor de critérios de avaliação do progresso e do sucesso das ações (Alaíz et al., 2003). O plano de ação, que tem alguma correspondência com o PCT, deve conter: a prioridade mencionada no plano de desenvolvimento, os objetivos específicos, as metas, as estratégias a utilizar para atingir os objetivos e metas, as responsabilidades dos diversos envolvidos na execução das tarefas, os recursos humanos e materiais necessários, os critérios de avaliação do progresso e do sucesso da ação e a calendarização da monitorização e avaliação do impacto das medidas implementadas (Alaíz et al., 2003).

Segundo Hendriks, Doolaard e Bosker (2002), em virtude dos processos descentralizadores, ocorridos nos sistemas educacionais de muitos países, as escolas passaram a dever ser capazes de se autoavaliarem de forma regular para manter e, se necessário, melhorar a sua qualidade.

3. Participação de Portugal em estudos internacionais

Segundo Barroso (2006), a nível nacional, têm ocorrido processos de “regulação local” (p. 59) que tem incluído, entre outros: uma diferenciação crescente entre as escolas, parcerias entre escolas ou das escolas com outras instituições locais, projetos ou programas especiais dirigidos a escolas e alunos com características específicas e a criação de órgãos de participação local. Por outro lado, para este autor, com a regulação ou “microrregulação local” passa a existir a possibilidade de ocorrer um (re)ajuste local, muitas vezes de modo não intencional, das normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional (Barroso, 2006, p. 56).

Para Ferreira (2007), a partir dos anos oitenta, há uma tomada de consciência de que “os modelos dominantes de direção e gestão das escolas e do sistema não tinham favorecido o desenvolvimento de uma administração aberta, capaz de libertar os estabelecimentos de ensino da inércia corporativista e estatizante que os manietava” (pp. 35-36). As reformas educacionais das décadas de 80 e 90, caracterizam-se, segundo Correia (1999), pela construção dos projetos educativos, pela diferenciação pedagógica e administrativa, pelo reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo, pelo incremento das relações entre a escola e os pais e EE e pela inclusão nos currículos da formação em contexto de trabalho, subordinada à componente técnica, em que o exercício da cidadania fica limitado à reivindicação do direito ao trabalho. A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, denominada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), surgida na sequência de um anterior projeto apresentado por Vítor Crespo (ministro da

educação entre 1980 e 1983), veio definir três ciclos para o ensino básico (EB) obrigatório, universal e gratuito (n.º 1 do artigo 6.º e n.º 1 do artigo 8.º), e estabelecer, para o ensino secundário (ES), cursos predominante orientados para a vida ativa e cursos orientados para o prosseguimento de estudos (n.º 3 do artigo 10.º). Acentua-se assim a utilidade económica e instrumental da escola, com uma sociedade onde o aumento do desemprego vai “pedagogizar a empresa e ... empresarializar o campo da pedagogia” (Correia, 1999, p. 94). Na década de 90, a escola procura dar uma resposta à exclusão social com “apelos para promover a Educação para a Paz, a Educação Inter-cultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente” (Correia, 1999, p. 102).

Para Barroso (2003), o XIII Governo Constitucional (1995-1999), procurou demarcar-se das políticas dos governos maioritários do Partido Social Democrata (PSD), “substituindo-a por uma política de ‘geometria variável’ assente, supostamente, na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da ação” (p.71), com medidas como o apoio pedagógico acrescido, a Internet nas escolas, o incremento da expansão da educação pré-escolar, a criação dos TEIP, os currículos alternativos, a generalização da avaliação aferida e a avaliação das escolas (Barroso, 2003). No entanto, outras medidas foram tomadas numa linha de continuidade da reforma social-democrata, ao nível, por exemplo, da revisão curricular, da gestão das escolas, da formação de professores e da avaliação dos alunos (Barroso, 2003).

Dez anos volvidos (2009), a Assembleia da República, com maioria parlamentar do Partido Socialista (PS), durante o XVII Governo Constitucional de Portugal, fez aprovar o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos (n.º 1 do artigo 1.º e n.º 1 do artigo 2.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que completem 5 anos (n.º 2 do artigo 1.º). Em 2015, também a Assembleia da República (maioria parlamentar do PSD-CDS; XIX Governo Constitucional de Portugal) reduziu para os 4 anos essa idade (artigo 1.º da Lei n.º 65/2015, de 3 de julho).

O XXI Governo Constitucional (2015-2019), apoiado em três acordos bilaterais, de incidência parlamentar, estabelecidos entre o PS e 3 partidos (Bloco de Esquerda - BE, Partido Comunista Português – PCP, e Partido Ecologista "Os Verdes" - PEV), valorizando e assumindo o compromisso com os ODS da agenda 2030 da ONU, nomeadamente com a garantia de uma educação de equitativa e inclusiva, produziu legislação sobre os currículos dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) e sobre a educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), referidos na secção anterior.

Ferreira e Seixas (2006) mencionam a lógica do Estado avaliador que, em resposta às estatísticas internacionais, pretende o reforço da frequência do ensino superior, “reconhecendo e premiando a qualidade e competitividade” desse ensino, “que o conduza a uma progressiva internacionalização” (p. 277). A regulação externa dos sistemas educativos centra-se, no entender de Barroso (2006), “mais no processo de tomada de decisão política e controlo da sua execução, do que propriamente na imposição de modelos e soluções comuns para a organização e funcionamento dos sistemas educativos” (p. 48). Para Lima (2007), “hoje, as funções educativas públicas já não são do domínio exclusivo dos governos, nem funções tradicionalmente tidas como privadas estão totalmente fora da sua alçada” (p.152). Vejamos, seguidamente, alguns dos principais estudos internacionais que poderão ter influenciado (ou continuam a influenciar) as políticas educativas em Portugal.

Em Portugal, o movimento da qualidade das escolas tem sido influenciado pelos estudos e recomendações das organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (ME, 2011). Por exemplo, o projeto *INES (Indicators of Education Systems)*, do Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (Centre for Educational Research and Innovation - CERI) da OCDE, teve uma componente, a rede C, que abrangia o funcionamento das escolas e dos sistemas educativos (Alaíz et al., 2003). Desenvolvido como parte do *INES*, o *TALIS - Teaching and Learning International Survey*, foi desenvolvido para melhorar os indicadores sobre os professores, o ensino e a aprendizagem, tendo sido concebido como um programa de inquéritos, destinado a abordar questões relevantes para as políticas dos países membros da OCDE (OECD, 2009).

O *TALIS* teve uma primeira aplicação em 2007-2008, focalizada na qualidade da aprendizagem realizada nas escolas, nas condições de trabalho dos professores e na maneira como o ensino influencia a aprendizagem no nível 2 de educação (*lower secondary education* - nível 2 da *International Standard Classification of Education (ISCED-97)*) (OECD, 2009). Participaram 23 países (incluindo Portugal), 200 escolas por país, 20 professores em cada escola, com a aplicação de dois questionários, um destinado a professores e outro dirigido a diretores de escola (OECD, 2009; OECD, 2010). O *TALIS* 2008 procurou recolher e analisar dados sobre os seguintes aspetos-chave (OECD, 2009): “o papel e o funcionamento da liderança escolar” (p. 18); “como o trabalho dos professores é avaliado e o feedback que recebem” (p. 18); “o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 18); “as crenças e atitudes dos professores sobre o ensino e as suas práticas pedagógicas” (p. 18). Nos parágrafos seguintes, são apresentados alguns dos principais resultados e conclusões.

Em relação à liderança escolar, em diversos países, um número significativo de diretores adotou um estilo de liderança quer administrativo, quer instrucional (OECD, 2009). Sete países tiveram diretores que estiveram fortemente envolvidos numa liderança quer instrucional, quer administrativa (OECD, 2009). Em situação oposta, com pontuações mais baixas nos dois tipos de liderança, ficaram 9 países (OECD, 2009). Malta e Polónia foram os países onde os diretores, em média, estiveram mais envolvidos na liderança instrucional do que na liderança administrativa, sucedendo o oposto com a Irlanda, a Malásia e a Noruega (OECD, 2009). A República Eslovaca, a Eslovénia e Portugal, posicionaram-se na média da OCDE para a liderança administrativa, envolvendo-se os dois primeiros mais na liderança instrucional e Portugal menos (OECD, 2009). Ocorreu uma grande variação entre os países em relação à liderança instrucional, estando as práticas a ela associadas muito mais em evidência em países como o Brasil, a Eslovénia e a Polónia, do que noutros como a Espanha e a Estónia (OECD, 2009). Uma maior autonomia, concedida ao diretor para a tomada de decisões sobre a escola, não esteve relacionada com o estilo de gestão adotado (OECD, 2009). Nos países onde a liderança instrucional foi mais pronunciada, as avaliações dos professores tendem a considerar a sua participação no desenvolvimento profissional (formação) e a utilização de práticas inovadoras (OECD, 2009). Em cerca de 3/4 dos países participantes, ocorreu uma tendência para a conceção e aplicação de programas de desenvolvimento profissional, a docentes mais fracos instrucionalmente, por parte dos diretores que adotaram um estilo de liderança mais instrucional (OECD, 2009). Para esse estilo de liderança, em mais de 1/4 dos países que participaram no *TALIS* 2008, verificou-se uma maior propensão dos professores para se envolverem em atividades colaborativas com os pares (OECD, 2009). As variações no uso de um estilo de liderança administrativa não tiveram relação com as práticas em sala de aula, a quantidade de professores em desenvolvimento profissional ou as suas crenças e atitudes pedagógicas (OECD, 2009). Em relação à supervisão direta da instrução, com ações diretamente direcionadas a supervisionar a prática letiva dos docentes e os resultados da aprendizagem, os diretores que atingiram pontuações mais elevadas neste indicador recorreram à observação direta das práticas pedagógicas, fizeram frequentemente sugestões aos professores no sentido de melhorarem o seu ensino na sala de aula, e monitorizaram os esforços académicos e o trabalho dos alunos (OECD, 2009). Onze países, incluindo a Dinamarca, a Irlanda e Portugal, ficaram posicionados abaixo da média do *TALIS* 2008 neste indicador (OECD, 2009).

Em relação à forma como trabalho dos professores é avaliado e o *feedback* que recebem, entre outros, o *TALIS* 2008 encontrou que: a avaliação e o *feedback* do/sobre o trabalho docente tem uma influência positiva nos professores, aumentando a sua satisfação no trabalho e, em

parte, a sua segurança no emprego, bem como aumentando significativamente o seu desenvolvimento como docentes; quanto maior for a ênfase na avaliação do desempenho docente e *feedback* sobre o mesmo, nalguns casos decorrente das avaliações da escola em certos aspetos relativos ao ensino, maior a alteração nas práticas dos professores para melhorarem seu ensino; alguns países tinham uma estrutura de avaliação relativamente fraca, em que, por exemplo, cerca de 1/3 ou mais dos professores afirmaram não ter tido nenhuma avaliação de escola nos 5 anos anteriores (Austria (35%), Ireland (39%) and Portugal (33%)), não colhendo benefícios das avaliações escolares e da avaliação e *feedback* dos professores; cerca de 3/4 dos docentes declarou que não recebe reconhecimento por ser mais inovador no seu ensino ou melhorar a qualidade do seu trabalho; a maioria dos professores trabalha em escolas que não recompensam os professores eficazes e não demitem os professores que apresentam um mau desempenho continuado (OECD, 2009).

Relativamente ao desenvolvimento profissional docente, alguns dos principais resultados mostram que: 89% dos professores do nível 2 *ISCED* de educação (*lower secondary education* - nível 2) estavam envolvidos no desenvolvimento profissional (formação), contudo, cerca de 1/4 dos docentes da Dinamarca, República Eslovaca e Turquia não tinham participado no desenvolvimento profissional; em média, os docentes, dos países participantes no *TALIS* 2008, participaram apenas um dia por mês no seu desenvolvimento profissional; em relação à percentagem de docentes que frequentaram algum desenvolvimento profissional nos 18 meses anteriores à recolha de dados (2007/2008), 13 países posicionaram-se acima da média dos países participantes no *TALIS* 2008, ficando 10 países abaixo da mesma, entre os quais Portugal (4.^a posição abaixo dessa média); uma parte significativa dos professores pensa que a formação que recebem não vai ao encontro das suas necessidades; o ensino dos alunos com NEE, o comportamento e disciplina dos alunos e as competências de ensino com recurso às TIC, foram as três áreas principais em que os professores manifestaram necessidades de formação; os docentes que pagaram a sua formação na totalidade receberam mais tempo de formação do que os que a pagaram parcialmente ou receberam gratuitamente, em parte porque quanto maior era a duração das atividades formativas mais propensa a formação era a ser paga pelos próprios professores; quando a formação foi paga pelos docentes, estes foram mais propensos a dizer que queriam mais; o principal motivo apontado pelos docentes para a não satisfação das suas necessidades de formação é o conflito com o seu horário de trabalho, sendo também a falta de oportunidades de desenvolvimento adequadas um fator significativo; a formação que os professores consideram mais eficaz, tem, em média, uma menor taxa de participação, dedicando aqueles que nela participam mais tempo à mesma do que outros que participam noutras

atividades formativas, mesmo que provavelmente tenham de pagar por ela (OECD, 2009). Assim, isto sugere uma necessidade de os decisores políticos e os líderes escolares garantirem que as oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis atendem às necessidades dos docentes e que existe um melhor apoio aos professores para participarem no seu desenvolvimento profissional (OECD, 2009).

Em relação às crenças e atitudes dos professores sobre o ensino e as suas práticas pedagógicas, verificou-se que: os professores estão mais inclinados a ver os alunos como participantes ativos na aquisição do conhecimento (visão construtivista) em vez de ver o professor como transmissor da informação e demonstrador das soluções, embora na Europa do sul (Espanha e Portugal), no Brasil, na Bulgária e na Malásia os docentes fiquem entre as estas duas visões; em todos os países participantes no *TALIS* 2008, os docentes colocam mais ênfase na aprendizagem estruturada do que nas atividades orientadas para os alunos que lhes dão mais autonomia; a aprendizagem estruturada e as atividades orientadas para os alunos são mais destacadas pelos professores, de todos os países participantes, do que as atividades de melhoramento da aprendizagem como, por exemplo, o trabalho de projeto; a cooperação entre docentes, em todos os países, toma mais frequentemente a forma de troca e coordenação de ideias e informação do que colaboração profissional direta como, por exemplo, o ensino em equipa; pelo menos 50% dos professores, em cada país, passam 80% do tempo da aula com o ensino e a aprendizagem, contudo 1/4 dos docentes em muitos países perde pelo menos 30% do seu tempo de aula e, algumas vezes, perde mais de 50% do tempo em interrupções e tarefas administrativas associadas ao clima disciplinar da sala de aula, sendo as diferenças entre professores nas escolas mais importantes do que as diferenças entre escolas ou entre países; os relacionamentos entre professores e alunos variam consideravelmente, estando apenas parte desta variação associada às diferenças entre as escolas e existindo uma perceção diferente, por parte dos docentes dentro das escolas, do que são as relações entre os professores e os alunos; estando a maioria das diferenças em relação à satisfação no trabalho e à crença dos docentes na sua própria eficácia associadas às diferenças entre professores dentro dos países e dentro das escolas, há uma semelhança nos níveis médios dessas atitudes relativas ao trabalho em todos os países, exceto no caso dos docentes noruegueses, com pontuação bastante acima da média geral; as professoras são menos propensas do que os professores a ver o ensino como a transmissão direta do conhecimento, estando mais inclinadas a adotar práticas estruturadas e orientadas para os alunos, bem como a cooperar mais com os colegas; os docentes que frequentam formação (desenvolvimento profissional) efetuam uma maior variedade de práticas de ensino e tendem a cooperar com outros docentes (OECD, 2009).

No *TALIS* 2013 participaram 24 países e economias membros da OCDE (incluindo Portugal) mais 10 países e economias não membros (OECD, 2014). Continuando a manter o foco no nível 2 da *ISCED* 1997 (*lower secondary education*), foi dada a possibilidade aos participantes de inquirir os docentes de escolas do ensino primário (nível 1 da *ISCED*) e do ensino secundário (nível 3 da *ISCED*) (OECD, 2014). Alguns países escolheram obter informações adicionais através da aplicação dos questionários *TALIS* 2013 em escolas que também participaram no *PISA* 2012 (OECD, 2014). Os temas escolhidos pelos países participantes foram (OECD, 2014): "liderança escolar, incluindo novos indicadores de liderança distribuída ou em equipa" (p. 28); "formação de professores, incluindo desenvolvimento profissional e novos indicadores sobre a formação inicial de professores" (p. 28); "avaliação de e feedback para professores" (p. 28); "crenças pedagógicas dos professores, atitudes e práticas de ensino, incluindo novos indicadores sobre o perfil das práticas de avaliação de alunos" (p. 28); "os professores relataram sentimentos de autoeficácia, a sua satisfação no trabalho e o clima nas escolas e salas de aula em que trabalham" (p. 28). Destacamos brevemente, de seguida, alguns dos principais resultados e conclusões.

Em relação aos professores e às suas escolas, em 22 países, mais de 2/3 dos docentes são mulheres e mais de metade dos docentes do ensino *lower secondary* (normalmente equivalente ao 7.º, 8.º e 9.º anos) são mulheres, exceto no Japão (OECD, 2014). O *TALIS* 2013 encontrou que os docentes que beneficiaram de uma educação formal que incluiu conteúdo, pedagogia e componentes práticas das matérias que eles ensinam, sentem-se melhor preparados do que os professores cuja educação formal não contemplou tais elementos (OECD, 2014). Vários países irão ter um grande número de professores que entrarão na idade da aposentação, o que poderá levar a uma diminuição significativa dos profissionais no ativo (OECD, 2014). Mais de 1/3 dos docentes trabalham em escolas onde o diretor mencionou uma escassez significativa de professores qualificados (OECD, 2014). Quase metade dos docentes trabalha em escolas onde foi mencionada a falta de professores da educação especial e de pessoal de apoio (OECD, 2014). Na maioria dos países e economias participantes, a maioria dos professores considerou que trabalha em ambientes com um clima profissional positivo, caracterizado por um conjunto comum de crenças, respeito mútuo pelas ideias dos colegas e uma capacidade de discutir abertamente sobre as dificuldades, uma cultura de partilha do sucesso e altos níveis de cooperação entre a escola e a comunidade local (OECD, 2014). A maioria dos docentes trabalha em escolas com pouca a nenhuma autoridade sobre as decisões relacionadas com os vencimentos dos professores (OECD, 2014). No entanto, um grande número de

docentes trabalha em escolas com bastante autonomia em relação à seleção de materiais de aprendizagem e do estabelecimento de procedimentos disciplinares estudantis (OECD, 2014).

Relativamente à importância da liderança escolar, os diretores das escolas dos países participantes no *TALIS* 2013 têm um conjunto amplo e exigente de responsabilidades, passando, em média, grande parte do tempo (41%) a gerir recursos humanos e materiais, a planear, a informar e a aderir aos regulamentos (OECD, 2014). A percentagem de diretoras em relação ao total é, no geral, inferior à percentagem de professoras relativamente ao total de docentes (OECD, 2014). A maioria dos diretores das escolas participantes no *TALIS* 2013 possuíam formação de nível terciário (ensino superior) que incluía, em média, a participação em programas de formação de diretores ou em administração escolar, formação em liderança instrucional ou em programas de preparação de professores (OECD, 2014). Os diretores possuíam, em média, 21 anos de experiência de ensino (OECD, 2014). Nalguns países, os diretores que mostram níveis altos de liderança instrucional, tendem a informar com base no desempenho e nos resultados da avaliação dos alunos para desenvolver os objetivos e os programas educacionais da escola, bem como a reportar trabalho num plano de desenvolvimento profissional para a escola (OECD, 2014). Na maioria dos países, em que os diretores têm níveis de liderança instrucional mais altos, estes tendem a gastar mais tempo nas tarefas relacionadas com o currículo e o ensino e tendem a observar diretamente o ensino na sala de aula como parte integrante da avaliação do desempenho dos docentes (OECD, 2014). A percentagem de diretores que mencionaram uma observação frequente da instrução na sala de aula foi mais alta no Abu Dhabi (Emirados Árabes Unidos) (88%), Bulgária (89%), Malásia (88%) e Roménia (82%), e bastante menos na Estónia (7%), Finlândia (11%), França (8%), Islândia (15%) e Portugal (5%) (OECD, 2014). A satisfação no trabalho dos diretores está relacionada negativamente com cargas de trabalho mais pesadas e com trabalho e tomada de decisões não compartilhadas (OECD, 2014). Os diretores que mencionaram altos níveis de liderança instrucional e de liderança distribuída também referiram maior satisfação no trabalho (OECD, 2014).

Em relação ao desenvolvimento e ao apoio aos docentes, uma média de 88% dos professores, dos países e economias participantes no *TALIS* 2013, referiram estarem envolvidos no seu desenvolvimento profissional no último ano (OECD, 2014). Taxas de participação um pouco inferiores ocorreram para professores não permanentes (contratos a prazo) (OECD, 2014). O *TALIS* 2013 definiu o conceito de programas de indução para docentes como um conjunto de atividades, que podem incluir o trabalho com pares ou a tutoria efetuada por professores mais experientes, para apoiar a introdução dos novos professores na profissão

docente, ou para dar apoio à entrada de docentes numa escola que é nova para eles (OECD, 2014). Embora os diretores tenham referido a existência de programas de indução nas escolas, em média, nem mesmo a metade dos professores referiram ter participado de alguma prática de indução no seu primeiro emprego regular (OECD, 2014). Na Estónia, Finlândia, Islândia, Letónia, Polónia, Portugal e República Checa as atividades de indução informal foram muito mais frequentes do que os programas de indução formal (OECD, 2014). No Brasil, Espanha, Polónia, Portugal e México, entre 70% a 80% dos professores trabalham em escolas que não possuem um programa de indução (OECD, 2014). Nos países onde, em geral, foram reportadas pelos docentes maiores níveis de apoio financeiro, também foram mencionados por estes maiores taxas de participação em atividades de formação (OECD, 2014). No entanto, ocorreram alguns casos em que as taxas de participação foram altas mesmo sem apoio monetário, sendo, em vez deste, fornecido apoio na forma de tempo para a frequência da formação que ocorreu durante o horário normal de trabalho na escola (OECD, 2014). Em linha com o que foi apurado no *TALIS* 2008, em 2013 os docentes continuaram a mencionar a necessidade de formação na área das TIC e na área da educação especial, sendo que 1/5 dos professores do *lower secondary* mencionaram a importância desta segunda formação, o que implica que os professores não se sentem totalmente preparados para lidar com alunos com NEE (OECD, 2014). Também de acordo com o encontrado pelo *TALIS* 2008, em 2013, os professores voltaram a mencionar os conflitos com o seu horário de trabalho como um entrave à participação em atividades de desenvolvimento profissional (formação), acrescentando a ausência de incentivos a essa participação (OECD, 2014).

Relativamente ao melhoramento do ensino utilizando a avaliação dos docentes e o *feedback* aos mesmos, 56% dos docentes da educação *lower secondary* informaram que recebem *feedback* de uma ou duas fontes, 20% referiram receber comentários de três fontes, 9% de quatro fontes e apenas 2% mencionaram receber comentários de todas as cinco fontes consideradas (mentores designados, pessoas ou órgãos externos, outros professores, membros da equipa de gestão da escola e o diretor da escola) (OECD, 2014). Em Portugal, cerca de 42% dos professores do 3.º CEB informaram receber *feedback* do diretor e, perto de 31%, indicaram receber informação de retorno dos membros da equipa de gestão da escola (OECD, 2014). Em média, cerca de 80% dos professores participantes no *TALIS* 2013 mencionaram receber *feedback* após a observação na sala de aula e quase 2/3 referiram receber comentários após a análise dos resultados dos alunos nos testes (OECD, 2014). Em média, nove em dez docentes mencionaram que a gestão da sala de aula, a competência pedagógica na sua área de conteúdos e o desempenho dos alunos, são fortemente destacados no *feedback* que recebem (OECD,

2014). O *feedback* dado pelos alunos e pelos pais e EE é menos frequentemente referido como sendo considerado como de importância moderada ou alta (OECD, 2014). Mais do que 3/5 dos professores referiram que as avaliações conduziram a mudanças positivas nas suas práticas de ensino (OECD, 2014). Mais de 50% mencionaram que as avaliações levaram a mudanças positivas tanto nas práticas de gestão da sala de aula quanto no seu uso das avaliações dos alunos (OECD, 2014). A avaliação formal está pouco relacionada com contrapartidas financeiras para os professores com mais altos desempenhos ou com o avanço na carreira destes em relação aos que obtiveram resultados mais baixos (OECD, 2014). 44% dos docentes trabalham em escolas onde o diretor da escola mencionou que a avaliação formal do professor nunca resulta numa mudança na probabilidade de progresso na carreira (OECD, 2014). Relacionada com este assunto, o relatório com os resultados do *TALIS* 2013, faz notar que “a autoridade dos diretores da escola difere entre países (e às vezes dentro)” (OECD, 2014, p. 126), exemplificando que “alguns diretores da escola têm o poder de influenciar a progressão na carreira dos professores, enquanto outros não” (OECD, 2014, p. 126). Em cerca de 4/5 das escolas, os aumentos anuais na remuneração dos docentes são concedidos independentemente do resultado da avaliação formal do desempenho do professor (OECD, 2014). Mais de 4/5 dos professores trabalham em escolas onde avaliações formais do desempenho docente pelo menos às vezes levam à conceção de planos de formação ou de desenvolvimento dos professores (OECD, 2014). Em média, quase 50% dos professores dos países participantes informaram que a avaliação dos professores e o *feedback* na sua escola são, em grande parte, realizados apenas para cumprir os requisitos administrativos (OECD, 2014). Os sistemas compreensivos de avaliação e *feedback* do/ao docente que estão efetivamente relacionados com a melhoria de práticas de ensino e da aprendizagem dos alunos são muito menos comuns (OECD, 2014).

Em relação às práticas dos professores e ao ambiente da sala de aula, os docentes participantes do *TALIS* 2013 que mencionaram a participação em atividades de desenvolvimento profissional envolvendo pesquisa individual e colaborativa, visitas a outras escolas ou uma rede de professores, foram mais propensos a mencionar o uso de práticas de ensino que envolvem pequenos grupos de alunos em projetos que utilizam as TIC e que requerem mais de uma semana para a sua conclusão (OECD, 2014). Cerca de 2/3 dos docentes mencionaram um clima de sala de aula positivo, o que corresponde a uma maior probabilidade de usar as práticas de ensino acabadas de enunciar (OECD, 2014). Cerca de 80% do tempo dos docentes é gasto no ensino e aprendizagem reais (OECD, 2014). Contudo, aproximadamente 1/4 dos docentes em mais de metade dos países participantes mencionaram perder pelo menos 30% do tempo com interrupções da aula e tarefas administrativas associadas com o clima de

sala de aula (OECD, 2014). Resultados semelhantes tinham já sido encontrados no *TALIS* 2008. O relatório dos resultados do *TALIS* 2013 reforça que “estas descobertas indicam que os professores em vários países poderiam beneficiar de ajuda com relação à gestão de interrupções na sala de aula” (p. 150). A observação frequente do trabalho dos alunos, acompanhada por *feedback* imediato e o desenvolvimento e administração dos seus próprios testes, constituem-se como as práticas principais dos docentes relacionadas com a avaliação dos alunos (OECD, 2014). Contudo, grandes variações entre países foram relatadas sobre essas e outras práticas de avaliação (OECD, 2014). Variáveis de ambiente escolar não são um fator importante na explicação das crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem (OECD, 2014). Estas são sobretudo função das diferenças entre os próprios professores (OECD, 2014).

Relativamente à autoeficácia dos professores e à satisfação no trabalho, menos de 1/3 de todos os docentes participantes no *TALIS* 2013 responderam acreditar que o ensino é uma profissão valorizada na sociedade (OECD, 2014). Em todos os países e economias participantes no *TALIS*, exceto um, a medida em que os professores podem participar na tomada de decisões tem uma forte associação positiva com a probabilidade de mencionarem que o ensino é uma profissão valorizada na sociedade (OECD, 2014). Os docentes que referiram serem-lhes dadas oportunidades de participar na tomada de decisões, referiram níveis de satisfação com o trabalho mais altos, em todos os países, e sentimentos superiores de autoeficácia, na maioria dos países (OECD, 2014). Os professores com mais de cinco anos de experiência mencionaram, em 26 países, níveis de autoeficácia maiores do que os seus colegas com menos anos de experiência, mas menos satisfação no trabalho (em 12 países) (OECD, 2014). A satisfação no trabalho reduz-se também, em quase todos os países participantes, com o aumento da percentagem de alunos com problemas comportamentais (OECD, 2014). A percepção por parte dos professores de que a avaliação do desempenho docente e o *feedback* que lhes é dado levam a mudanças na sua prática docente está relacionada com uma maior satisfação no trabalho em quase todos os países (OECD, 2014). Já a percepção de que a avaliação dos professores e o *feedback* são realizados meramente para fins administrativos está relacionada com menores níveis de satisfação no trabalho em todos os países do *TALIS* (OECD, 2014). As relações interpessoais positivas com os professores e o diretor podem negar os efeitos prejudiciais que as salas de aula desafiadoras podem ter na satisfação no trabalho ou nos sentimentos de autoeficácia do professor (OECD, 2014). As relações entre professores e alunos têm uma relação forte com a satisfação no trabalho dos professores (OECD, 2014). Também influente é a colaboração entre docentes, estando as práticas colaborativas relacionadas com níveis mais altos de autoeficácia e de satisfação no trabalho (OECD, 2014). Especificamente, os professores

que mencionaram participar numa aprendizagem profissional colaborativa cinco ou mais vezes por ano também referiram, em quase todos os países, níveis significativamente melhorados de autoeficácia e, em 2/3 dos países, uma maior satisfação no trabalho (OECD, 2014).

A Eurydice, uma rede dos países participantes no programa Erasmus + (programa da UE para a educação, formação, juventude e desporto), na qual Portugal está integrado, publicou, em 2015, um relatório sobre avaliação da qualidade das escolas, em 32 países europeus (37 sistemas educativos), com ênfase nas políticas e abordagens relativas à avaliação de escolas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Foram tidos em conta os diferentes sistemas educativos pertencentes a um mesmo país (Bélgica flamenga, Bélgica francófona, Bélgica germânica e as 4 nações componentes do Reino Unido - Escócia, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Também pertencentes à rede Eurydice, não participaram neste relatório a Bósnia e Herzegovina, o Liechtenstein, o Montenegro e a Sérvia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Foram consideradas as escolas públicas de todos os sistemas educativos e também algumas escolas privadas, frequentadas por um grande número de alunos e financiadas em 50% ou mais por dinheiro dos contribuintes, nomeadamente da Bélgica, Irlanda, Países Baixos e Inglaterra (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Mencionando que “a avaliação das escolas pode estar relacionada com uma ampla gama de atividades escolares, incluindo o ensino e a aprendizagem e/ou todos os aspectos da gestão escolar” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 7) e que a mesma se divide, essencialmente, em avaliação externa, conduzida por avaliadores que não são membros do pessoal da escola, e avaliação interna, realizada principalmente por membros desse pessoal, o relatório efetuou uma revisão das principais características das estruturas e organização destes dois tipos de avaliação (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A avaliação de escolas considerada abrange os níveis de escolaridade incluídos nos níveis 1, 2 e 3 da *ISCED* 2011 e o ano de referência é o ano letivo 2013/14 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). As principais fontes de informação para a sua elaboração foram os documentos oficiais emitidos pelas autoridades educativas centrais/de topo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Foram também utilizados questionários e modelos para a elaboração dos perfis nacionais, compostos por 4 secções (avaliação externa das escolas, avaliação interna das escolas, outras abordagens para a garantia de qualidade e reformas), completados por especialistas nacionais e/ou representantes nacionais na rede Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Apresentamos seguidamente algumas das principais conclusões relativas à avaliação externa, à avaliação interna e às relações entre elas.

A avaliação externa de escola(s) (AEE) foi introduzida, em alguns países, partindo de projetos-piloto (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Foram disso exemplo: a ampliação, em 2007 e 2009, nas comunidades francófona e germânica da Bélgica, do sistema de avaliação, focado anteriormente no professor; o reforço, na Suécia, em 2003, e na Dinamarca, em 2006, do papel das autoridades centrais na AEE, funções anteriormente centradas nas autoridades locais; a adoção, na Itália e na Hungria, de abordagens à avaliação de escolas, mais abrangentes, com base em experiências piloto (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na maioria dos países, o organismo inspetivo central é responsável pela AEE (27, em 31) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na maioria dos países, as qualificações para o ensino e experiência profissional docente ou de gestão de uma escola, durante um certo número de anos, constituem-se como requisitos para a candidatura ao cargo de avaliador externo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Países, como, por exemplo, a Islândia e a Itália, consideram como condição necessária as equipas de AEE incluírem pessoas com experiência adquirida fora das escolas, em áreas como a investigação em avaliação (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na Dinamarca, Islândia e Lituânia, a responsabilidade pela AEE é partilhada a nível central, regional e local (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na Eslováquia, Estónia, Reino Unido (Escócia, Inglaterra e País de Gales) e antiga República Jugoslava da Macedónia, algumas responsabilidades de AEE são exercidas pelas autoridades locais ou pelos fundadores de escolas regionais, juntamente com as responsabilidades principais a cargo do órgão inspetivo regional ou central (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na Áustria, Estónia, Hungria, Polónia e Turquia, organismos regionais e sub-regionais efetuam a AEE, resultando assim em diferentes graus de standardização entre entidades (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Os critérios utilizados na AEE, realizada na maioria dos países, são muitas vezes altamente padronizados, focando-se num vasto conjunto de atividades da escola, incluindo os resultados dos alunos, a conformidade com os normativos legais e as tarefas de ensino e de gestão (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Para realizarem o seu trabalho, os avaliadores contam com um quadro de referência, definido centralmente, “que estabelece de forma estruturada e uniforme não apenas os pontos focais da avaliação externa, mas também os padrões que definem uma escola ‘boa’” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 8). Uma dúzia de sistemas educativos não segue esta forte standardização, sendo disso exemplo: a França, onde não há um protocolo standardizado definidor do conteúdo e dos procedimentos da AEE, incidindo a inspeção mais sobre o pessoal da escola, individualmente considerado; a Eslovénia, Estónia e Turquia, onde a AEE está focada unicamente em aspetos do trabalho de

escola, como a conformidade com a legislação; a região francófona da Bélgica, onde a AEE se confina à avaliação de um determinado “nível de estudo” (equipas de ensino numa determinada área de estudo); a Dinamarca, em que o processo de AEE é desenhado ao nível da municipalidade, com o apoio da autoridade central; a Suécia, onde o órgão inspetivo tem autonomia para estabelecer os critérios da AEE, com base na legislação, nos currículos em vigor para a escolaridade obrigatória e nos regulamentos da escola (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Existindo diferenças no âmbito e alcance das atividades avaliadas, a implementação da AEE segue, contudo, em todos os países onde ocorre, uma estrutura bastante homogénea, constituída por três etapas: análise, visita e relatórios (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Em poucos países, foram implementadas aproximações baseadas no risco, usadas para focar o trabalho dos avaliadores em escolas que não estavam a ter desempenhos de acordo com os padrões (Dinamarca, Irlanda, Países Baixos e Reino Unido - Inglaterra) ou para escolher entre diferentes tipologias de inspeções (Suécia e Reino Unido – Irlanda do Norte) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A utilização da AEE em atividades de levantamento de um perfil de escola, destinadas a identificar e dar visibilidade às boas práticas, permitiu, em seis sistemas educativos (França – nível 1 da *ISCED*, Lituânia, Polónia e Reino Unido - Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), recolher e partilhar evidências sobre o que funciona e em que circunstâncias (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A partir dos anos 90, o aumento das políticas de *accountability* conduziu, também no domínio educacional, a um aumento do uso de operações que medem o desempenho das escolas (Harris & Herrington, 2006; Dupriez & Franquet, 2013). A utilização dos resultados da avaliação, pelos cidadãos, em geral, e pelos pais e encarregados de educação, em particular, revela diversas conceções em relação à *accountability* que se podem aproximar mais dos conceitos de *accountability* baseada no mercado e de *accountability* baseada no governo (Harris & Herrington, 2006). A primeira, numa dinâmica semelhante à do mercado, onde as escolas têm de possuir variedade e qualidade de oferta, competindo pela frequência de alunos, em que os relatórios de AEE são públicos, fornece aos pais e encarregados de educação um conjunto maior de opções de escolha da escola que os seus educandos poderão frequentar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A Bélgica (comunidade flamenga), Irlanda, Lituânia, Países Baixos e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) possuem sistemas educativos que se enquadram mais nesta visão orientada para o mercado (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A *accountability* baseada no governo caracteriza-se pelo Estado ou autoridade pública educativa relevante ser responsável por assegurar que as escolas cumprem com os *standards* definidos e por estabelecer os critérios

que alocam os alunos às escolas (por ex., a proximidade geográfica), sendo o relatório da AEE não tornado público ou distribuído com limitações, ficando a informação sobre a qualidade da escola primeiramente acessível aos que tomam decisões sobre o sistema (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Os sistemas educativos do Chipre, Eslovénia, França e Turquia enquadram-se mais na *accountability* baseada no governo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Todos os outros sistemas educativos podem ser posicionados entre as duas visões: por exemplo, na Estónia, Islândia, Polónia e Portugal, os relatórios de AEE são públicos mas a margem que os pais tem para escolha da escola a frequentar pelos seus filhos é muito limitada ou não existe; noutros, como no caso dos sistemas educativos da Bélgica (comunidade francófona), Espanha, Itália e Letónia, uma liberdade total ou grande de pais e EE para escolher a escola não é acompanhada de informações publicamente disponíveis sobre a sua qualidade (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

A avaliação interna de escola(s) (AIE), desde os primeiros anos do séc. XXI, tem crescido nas expectativas nela depositadas, tendo passado a ser obrigatória em mais onze sistemas educativos (perfazendo um total de 27): Portugal (2002), Estónia (2006), Croácia (2008), Luxemburgo (2009), Irlanda do Norte (2010), País de Gales (2010), Hungria (2011), Itália (2011), Áustria (2012), Irlanda (2012) e Grécia (2013/14) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A Bulgária e a França (limitada às escolas primárias) são “os únicos países onde as escolas não são obrigadas ou recomendadas a realizar avaliações internas” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 10). As políticas relativas à implementação da AIE variam bastante entre países, sendo, em muitos casos, dada autonomia às escolas em relação a isso, bem como em relação à utilização dos resultados da AIE pelo pessoal da escola (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A maioria dos sistemas educativos regulamenta superiormente sobre os intervenientes nos processos de AIE, podendo dividir-se em dois grupos: 16 sistemas requerem a participação de um vasto leque de partes interessadas, incluindo os alunos e/ou pais, e outros 7 regulam apenas a participação do pessoal da escola, podendo, de qualquer forma, o envolvimento de outros *stakeholders* ser encorajado (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). As autoridades educativas de cada país ou sistema educacional emitem, geralmente, indicações sobre a utilização dos resultados da AIE para melhorar a qualidade das escolas (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A publicação dos resultados da avaliação interna de uma escola é obrigatória na Irlanda, Grécia, Letónia, Países Baixos, Roménia, Eslováquia, Islândia e antiga República Jugoslava da Macedónia (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Quase todos os países colocam à disposição das escolas medidas e ferramentas de apoio à AIE, por exemplo: orientações

específicas e manuais, indicadores que possibilitam a comparação entre escolas, utilização de quadros de referência de AEE, fóruns *online*, aconselhamento por especialistas externas, formação de especialistas em AIE e apoio financeiro (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Dois terços dos sistemas educativos utilizam indicadores como os resultados obtidos nos testes/exames para comparar o seu desempenho com outras escolas com contextos semelhantes, ou com as médias nacionais (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Em 31 sistemas educativos tem lugar a AEE e a AIE, exibindo-se a interdependência entre as duas, por exemplo, na utilização que os avaliadores externos fazem dos resultados da avaliação interna (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Em 2/3 dos sistemas educacionais, a AIE faz parte da informação analisada antes da visita à escola, possibilitando, em conjunto com outras fontes de informação, a elaboração, por parte dos avaliadores externos, de um perfil da escola a ser visitada (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Geralmente, “os avaliadores externos não consideram os resultados da avaliação interna quando isso tem um propósito e escopo diferentes, ou quando a avaliação interna não é obrigatória ou ainda não está totalmente implementada” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 12). A AIE pode ser um processo de cima para baixo (*top-down*), em que os critérios, procedimentos ou materiais de referência são definidos supra escola, ou seguir uma aproximação de baixo para cima (*bottom-up*), numa lógica mais participativa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A primeira abordagem é bastante útil quando há um objetivo explícito de fornecer informação aos avaliadores externos, embora possa trazer limitações aos avaliadores internos ao nível da sua concentração nas áreas mais úteis para a escola que está a ser avaliada (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). A segunda abordagem possibilita que o pessoal da escola adapte os critérios e processos de avaliação, tendo em atenção os objetivos locais/regionais/nacionais definidos, potenciando a geração de um compromisso compartilhado em relação às melhorias a serem feitas face aos resultados da AIE efetuada (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Dupriez e Franquet (2013) assinalam a existência de algumas fragilidades nesta abordagem *bottom-up*, como a dificuldade em harmonizar diversos pontos de vista, quando há que tomar decisões sobre ações de melhoria, ou a falta de competências dos avaliadores. Embora as autoridades educativas produzam, numa maioria de sistemas educacionais, orientações sobre o conteúdo da AIE, “é muito raro que o processo seja inteiramente determinado pelas autoridades educacionais, e onde as regulamentações obrigam as escolas a usar os mesmos critérios empregados pelos avaliadores externos, há alguns ajustes” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 12). Assim, as

autoridades educativas tendem a deixar espaço para as abordagens participativas *bottom-up* à AIE, ocorrendo também na AEE, “processos dialógicos [...] entre avaliadores externos e pessoal da escola, ou o envolvimento de alunos, pais e a comunidade local na avaliação externa” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 12).

Em 2018, o *TALIS* contou com a participação, para o nível 2 da *ISCED* 2011 (12 a 15 anos), de 48 países e economias, bem como da região da Flandres (Bélgica) (OECD, 2019). Foram também recolhidos dados e apresentados resultados, para o nível 1 (educação primária; 5 a 11 anos), referentes a 15 países/economias, e, para o nível 3 (nível superior da educação secundária; 15 a 18 anos), concernentes a 11 países/economias (OECD, 2019). O primeiro volume dos resultados do *TALIS* 2018, publicado em 19 de junho de 2019, centrou-se na dimensão do conhecimento e competências profissionais das/dos docentes e dos diretores, mostrando como estes vêm a sua prática e desenvolvem os seus conhecimentos e competências para ajudar, num mundo em mudança, os seus alunos a desenvolverem os seus conhecimentos académicos e as suas competências socioemocionais e cognitivas (OECD, 2019). Desde o *TALIS* 2008 e o *TALIS* 2013, ocorreram mudanças em termos dos perfis das/dos professoras/professores, das lideranças escolares, dos alunos, do clima escolar e das salas de aula (OECD, 2019). No *TALIS* 2018 foram, também, entre outros aspetos, exploradas as ligações entre conteúdo e características da formação inicial de professores com a formação contínua docente e com os sentimentos de preparação para o exercício de funções, a autoeficácia e a satisfação no trabalho; os pontos de vista dos professores e líderes escolares sobre as matérias relativas aos recursos da escola e as áreas prioritárias para intervenção e gastos adicionais (OECD, 2019). A partir dos principais resultados, foram também definidos objetivos educacionais para o futuro, e, para cada um, enunciadas políticas que poderão ser seguidas.

Para 67% das/dos professoras/professores dos países e economias da OCDE (84% em Portugal), a profissão docente foi a primeira escolha (OECD, 2019). No caso português, a oportunidade de contribuir para a sociedade ou de influenciar o desenvolvimento das crianças foram as motivações para essa escolha, referidas por pelo menos 93% das/dos professoras/professores (OECD, 2019). A média de idades das/dos docentes, nos países e economias participantes, foi de 44 anos (49 anos em Portugal) (OECD, 2019). Quando responderam ao questionário, quase metade dos docentes portugueses (47%; OCDE: 34%) tinha 50 ou mais anos, sendo quase 3/4 dos docentes (74%) mulheres (OCDE: 68%) e 43% diretoras (OCDE: 47%) (OECD, 2019). A idade média destas/destes líderes, à data em que responderam, foi de 54 anos (OCDE: 52 anos) (OECD, 2019).

Relativamente ao trabalho desenvolvido na sala de aula, salientamos os aspetos seguintes. Em Portugal, em relação ao ambiente da sala de aula, 97% das professoras/professores concordaram que, no geral, as(os) docentes dão-se bem com as(os) alunas/alunos (OECD, 2019). No entanto, 7% dos diretores (OCDE: 14%), respondentes ao questionário, referiram a ocorrência de atos regulares de intimidação ou *bullying* entre os alunos (OECD, 2019). Em Portugal, as(os) docentes passam 74% do tempo de aula em atividades de ensino e aprendizagem, sendo que, para conjunto dos países e economias participantes, a percentagem obtida foi de 78% (OECD, 2019). Neste indicador, em relação ao *TALIS* 2013, ocorreu um decréscimo de 2% para Portugal e também ocorreram decréscimos em cerca de metade dos países e economias participantes do *TALIS* 2018 (OECD, 2019). 14% das/dos docentes (OCDE: 17%) trabalham em escolas onde pelo menos 10% dos alunos tem um passado migrante (OECD, 2019). As práticas instrucionais em sala de aula que têm por objetivo melhorar a gestão da sala de aula e a clareza da instrução são profusamente aplicadas no conjunto dos países e economias da OCDE e também em Portugal (OECD, 2019). Entre elas estão o acalmar dos alunos perturbadores (OCDE: 65%; Portugal: 85%) e o explicar como tópicos novos e antigos estão relacionados (OCDE: 84%; Portugal: 93%) (OECD, 2019). As práticas envolvendo a ativação cognitiva dos alunos, são menos difundidas (OECD, 2019). É o caso de pedir frequentemente aos alunos para decidirem sobre os seus próprios procedimentos para resolver tarefas complexas (45% em Portugal e também no conjunto dos países e economias da OCDE) (OECD, 2019). 90% das/dos professoras/professores portuguesas/portugueses realizam a avaliação do progresso dos alunos através da observação e fornecimento imediato de *feedback* aos alunos, tendo-se registado, para o conjunto dos países da OCDE, uma média de 79% (OECD, 2019). 97% das/dos docentes administram as suas próprias avaliações aos seus alunos (OCDE: 77%) e 61% permitem que os alunos avaliem seu próprio progresso (OCDE: 41%) (OECD, 2019). No geral, dos países participantes do *TALIS* 2018, uma grande maioria de docentes e líderes entende que os seus colegas estão abertos à mudança e que as suas escolas têm a capacidade de adotar práticas inovadoras (OECD, 2019). O apoio conjunto na implementação de novas ideias foi registado por 65% das/dos docentes portuguesas/portugueses, abaixo da percentagem de 78%, verificada para os países e economias da OCDE (OECD, 2019).

Durante a sua educação e formação iniciais, 75% das/dos docentes portuguesas/portugueses foram instruídos em conteúdos disciplinares, pedagogia e prática em sala de aula (OCDE: 79%) (OECD, 2019). 40% expressaram ter participado em alguma forma de indução formal ou informal quando entraram na sua escola atual (OCDE: 42%) (OECD,

2019). As(os) diretoras/diretores dos países membros da OCDE, consideram, no geral, que a orientação é importante para o trabalho das/dos professoras/professores (OECD, 2019). 22% das/dos docentes com até cinco anos de experiência têm um mentor designado (Portugal: 14%) (OECD, 2019). O nível de habilitações das/dos líderes escolares da OCDE é, geralmente, mais alto do que o das/dos docentes, sendo que metade delas/deles realizou um curso ou programa de formação para diretores pelo menos uma vez antes de assumir funções, como por exemplo, um programa ou curso de administração escolar ou formação de diretores (OCDE: 54%; Portugal: 58%), ou um programa de formação instrucional de liderança (OCDE: 54%; Portugal: 45%) (OECD, 2019). A participação em ações de formação destinadas ao desenvolvimento profissional, no ano anterior à participação no inquérito *TALIS*, ocorreu para 98% das/dos dittores e 88% das/dos docentes portuguesas/portugueses (OCDE: 99% e 94%, respetivamente) (OECD, 2019). 67% das/dos professoras/professores portugueses participaram em cursos e seminários e 29% participaram em formação baseada na aprendizagem entre pares e no *coaching* (OECD, 2019). 82% das/dos docentes consideram que a formação que receberam teve um impacto positivo na sua prática de ensino (OCDE: 82%) (OECD, 2019). Em toda a OCDE as(os) docentes mencionaram que o desenvolvimento profissional baseado na colaboração e abordagens colaborativas está entre os que são mais impactantes para eles (OECD, 2019). Nos países da OCDE, o ensino a alunos com NEE, o ensino em ambientes multiculturais/multilíngues e o desenvolvimento de capacidades avançadas em TIC, foram mencionadas como áreas de desenvolvimento profissional em que mais formação é necessária (OECD, 2019).

Nos países e economias da OCDE, 27% das/dos professoras/professores responderam trabalhar em turmas com pelo menos 10% de alunos com NEE (Portugal: 19%) (OECD, 2019). 45% das/dos docentes portuguesas/portugueses declararam ter recebido formação, como parte da formação formal de professores, para ensinar em contextos de habilidade mista, e 39% reportaram sentirem-se preparados para ensinar em tais contextos quando terminaram os estudos (OECD, 2019). Em Portugal, as necessidades de formação no ensino a alunas/alunos com NEE foram particularmente expressas pelas/pelos docentes respondentes ao questionário (27%; OCDE: 22%) (OECD, 2019). O prejuízo da oferta de ensino de qualidade na sua escola, originado pela escassez de docentes com competência no ensino de alunos com NEE, foi reportado por 48% das/dos diretoras/diretores portuguesas/portugueses participantes no *TALIS* 2018 (32% na OCDE) (OECD, 2019).

Face aos principais resultados verificados, o 1.º volume do relatório apresenta um conjunto de objetivos educacionais para o futuro, bem como sugere recomendações de

“políticas e práticas educativas promissoras” (OECD, 2019, p. 27) que poderão ser desenvolvidas e executadas para os atingir, “melhorando as condições para o ensino e a aprendizagem e o profissionalismo para os professores e líderes escolares” (OECD, 2019, p. 27). No parágrafo seguinte são enunciados esses objetivos (13) e respectivos “apontadores de políticas” (26) (OECD, 2019, p. 27).

Para o objetivo “aproveitar ao máximo o tempo do professor para apoiar o ensino” (OECD, 2019, p. 27), relativo ao aproveitamento do tempo em sala de aula, é apresentado o apontador de políticas n.º 1, intitulado “repensar os horários dos professores” (OECD, 2019, p. 28). A consecução do objetivo “promover o uso de práticas de ensino eficazes” (OECD, 2019, p. 28), passará pela implementação do recomendado nos apontadores n.º 2 e n.º 3, relativo a “apoiar os professores no uso de práticas de ensino eficazes” (p. 28) e a “promover a instrução a grupos pequenos para otimizar o tempo em sala de aula” (p. 29), respetivamente. A promoção da “abertura em direção à inovação e ao uso eficaz das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino” (OECD, 2019, p. 29) poderá ser concretizada pela implementação de políticas e práticas que considerem o “suporte adaptado para a integração das TIC no ensino e para a disseminação das boas práticas” (p. 29) e a construção e promoção de “comunidades de aprendizagem para disseminar práticas inovadoras” (p. 31). O objetivo de “construir a capacidade dos professores e dos líderes das escolas de atenderem às necessidades das diversas escolas e salas de aula” (OECD, 2019, p. 31) poderá ser concretizado através de políticas e práticas relacionadas com “incorporar as estratégias de ensino para diferentes cenários nos currículos da formação inicial e contínua dos docentes” (p. 33), “implementar as políticas e práticas da escola para aproveitar ao máximo a diversidade” (p. 35) e “reforçar a provisão, o apoio e a formação para o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 35). A promoção de “um clima de escola e de sala de aula conducente ao bem-estar e à aprendizagem do estudante” (OECD, 2019, p. 35), passará por políticas e práticas relativas ao combate ao *bullying* (apontador de políticas n.º 9) e ao reforço da “consciência dos professores e dos líderes escolares [da necessidade] do bem-estar dos estudantes para uma aprendizagem eficaz” (p. 37). O aproveitamento “ao máximo [d]o tempo dos líderes escolares para promover uma liderança instrucional” (OECD, 2019, p. 37) poderá ser alcançado pelo desenvolvimento e execução de políticas que vão ao encontro do descrito nos apontadores 11 a 13, intitulados “repensar o papel, as responsabilidades e os horários dos líderes escolares” (p. 38), “encorajar a liderança instrucional através de *standards* profissionais claros para os líderes escolares” (p. 38) e “construir capacidade para a liderança instrucional e recrutar líderes instrucionais entre os professores” (p. 38), respetivamente. “Fornecer educação ou formação inicial [de professores e

líderes escolares] de alta-qualidade” (OECD, 2019, p. 39) passará por “oferecer caminhos alternativos para a profissão mantendo a qualidade da formação” (p. 39). O objetivo de “providenciar aos professores novíços condições de trabalho satisfatórias e apoio à medida” (OECD, 2019, p. 39) poderá ser alcançado com a conceção e aplicação de políticas relativas à revisão da “distribuição dos professores novíços pelas escolas” (p. 41), ao “desenhar atividades de indução baseada no contexto e de mentoria” (p. 42) e ao “dar aos líderes escolares um papel ativo no desenvolvimento e promoção das oportunidades de indução e mentoria” (p. 42). A ligação da “educação inicial do professor com o desenvolvimento profissional contínuo” (OECD, 2019, p. 42) poderá ser concretizada com a implementação de políticas referentes a “assegurar as ligações entre o conteúdo da educação inicial do professor e a formação no desenvolvimento profissional” (p. 43), ao “promover a preparação pré-serviço dos líderes escolares” (p. 43) e a “desenvolver programas de mentoria para líderes escolares” (p. 43). O fornecimento de “desenvolvimento profissional contínuo de alta-qualidade” (OECD, 2019, p. 43) poderá ser alcançado com políticas e práticas de promoção de “um desenvolvimento profissional baseado na escola, colaborativo e ativo, respondendo às necessidades locais e adaptado aos contextos específicos da escola” (p. 44). O levantamento de “barreiras à participação no desenvolvimento profissional” (OECD, 2019, p. 44) poderá ser atingido com políticas de “dar tempo para participar no desenvolvimento profissional” (p. 44) e “criar ou promover incentivos para participar no desenvolvimento profissional” (p. 45). O objetivo de “construir uma força de trabalho de professores e diretores motivada através do cumprimento de condições de trabalho” (OECD, 2019, p. 45) poderá ser alcançado com políticas relativas ao “envolver-se num diálogo com a profissão para melhorar o pacote financeiro e as condições de trabalho ao longo do tempo” (p. 46). Por fim, o 13.º objetivo enunciado é o “apoiar a dinâmica da força de trabalho” (OECD, 2019, p. 47), sendo sugerido “tomar medidas para preparar a renovação da força de trabalho dos professores e diretores” (p. 47) e “desenhar campanhas de recrutamento eficazes, encorajadoras de homens e mulheres para se juntarem às fileiras de professores e líderes escolares” (p. 49).

Segundo Estrela e Teodoro (2008, março-setembro) “a utilização de indicadores de educação como instrumentos de avaliação dos sistemas educativos dos Estados-Nação por parte da OCDE conduz à formação de uma racionalização global, bem como de um imperativo de comparabilidade e um novo consenso sobre políticas educativas” (pp. 132-133).

Os resultados verificados nos testes, aplicados aos alunos por diferentes programas internacionais, como o *PISA (Programme for International Student Assessment)*, também promovido pela OCDE, que avalia as literacias em leitura, matemática e ciências dos alunos de

15 anos, frequentadores de todas as modalidades de formação, entre o 7.º e o 12.º ano (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016a), têm contribuído para a fundamentação do processo decisório ministerial ao nível dos países participantes nesses programas. Um exemplo desta influência externa, segundo Afonso e Costa (2009), ocorreu com a utilização dos resultados do *PISA* no processo de decisão política pela ministra da educação do XVII Governo Constitucional (2005-2009).

Portugal tem participado no *PISA* desde o ano 2000. De 3 em três anos são avaliados os 3 domínios, com ênfase num domínio principal (2000: leitura, 2003: matemática, 2006: ciências, 2009: leitura, 2012: matemática e 2015: ciências).

O *PISA* não avalia conteúdos curriculares, mas sim a mobilização, por parte dos alunos de 15 anos, dos “conhecimentos e competências nos domínios da leitura, das ciências e da matemática [...] na resolução de problemas do dia a dia, para o exercício pleno da cidadania nas sociedades contemporâneas” (Marôco et al., 2016a, p.10). As três literacias são assim definidas:

A literacia em ciência é definida como a capacidade de se envolver com questões relacionadas com a ciência, e com as ideias da ciência, como um cidadão reflexivo. Uma pessoa cientificamente alfabetizada está disposta a se envolver num discurso fundamentado sobre ciência e tecnologia, que exige competências para explicar cientificamente os fenómenos, avaliar e projetar investigação científica e interpretar dados e evidências cientificamente.

A literacia em leitura é definida como a capacidade dos alunos de entender, usar, refletir e se envolver com textos escritos para alcançar os objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial e participar na sociedade.

A literacia em matemática é definida como a capacidade dos alunos de formular, empregar e interpretar a matemática numa variedade de contextos. Inclui o raciocínio matemático e a utilização de conceitos matemáticos, procedimentos, factos e ferramentas para descrever, explicar e prever fenómenos. Auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática desempenha no mundo e a fazer os julgamentos e decisões bem fundamentados necessários aos cidadãos construtivos, envolvidos e reflexivos. (OECD, 2017, p. 26)

Além destes 3 domínios principais, são avaliados outros domínios secundários, designados por “inovadores”, que, em 2015, foram: a resolução de problemas em contexto colaborativo (avaliado em Portugal) (Marôco et al., 2016a) e a literacia financeira (opcional) (OECD, 2017).

O domínio principal do *PISA* 2015 (ciências) teve um banco constituído por 6 blocos de itens utilizados em edições anteriores (itens *trend*) e “seis blocos de novos itens para ciências” (Marôco et al., 2016a, p.10). Além disso, incluiu também “seis blocos de itens *trend* para matemática, seis blocos de itens *trend* para leitura e três blocos de novos itens para o quarto

domínio do PISA (resolução colaborativa de problemas)” (Marôco et al., 2016a, p.10). O teste teve a duração de duas horas: uma hora em ciências (um bloco de itens antigos e um bloco de itens novos) mais uma hora ou 30 minutos mais 30 minutos nos outros três domínios do *PISA* 2015 (Marôco et al., 2016a). Foram também aplicados questionários de contexto, a diretores, professores, pais e EE e alunos, que permitiram “encontrar explicações para os resultados que são enquadradas por variáveis sociais, económicas e ambientais” (Marôco et al., 2016a, p. vii).

Pela primeira vez, ocorreu a aplicação do teste e dos questionários com recurso à utilização de um computador (*Computer Based Assessment – CBA*), ao qual aderiram 57 países e economias, tendo os restantes 15 participantes realizado os mesmos em suporte de papel (*Paper Based Assessment – PBA*). Foi efetuado um estudo-piloto em 53 países que realizaram o *PISA* em *CBA* que provou a invariância do modo de avaliação (papel e lápis ou computador), ou seja, os resultados do *PISA* 2015 podem “ser comparados, nos países que fizeram o teste em *CBA*, com os resultados dos ciclos anteriores. [...] podem ainda ser comparados entre os países que aplicaram o *PISA* em *CBA* e os países que mantiveram o teste no formato tradicional” (Marôco et al., 2016a, p. 7).

Marôco et al. (2016a), salientam que “os resultados individuais dos alunos *PISA*, tal como de outros estudos de amostragem em larga escala, não recomendam a comparação das estimativas do desempenho individual entre alunos, nem tão pouco entre amostras de pequena dimensão (p. ex., entre escolas)” (p. 11), uma vez que nenhum aluno responde a todos os itens do banco de itens, “nem sequer à mesma combinação de itens, mas, dentro de cada país, cada um dos 66 formatos de teste foi respondido por uma subamostra suficientemente grande para permitir a estimação do desempenho e a comparação entre grupos” (p. 11) de maior dimensão como, por exemplo, raparigas e rapazes.

A escala do *PISA* foi estabelecida na primeira edição (2000) e “varia entre 0 e 1000 pontos, com valor médio de 500 pontos e desvio-padrão de 100 pontos” (Marôco et al., 2016a, p. 3). Para cada domínio principal do *PISA* 2015 foram estabelecidos 6 níveis de proficiência “que estabelecem graus de complexidade e de quantidade do conhecimento de conteúdo, processual ou epistemológico que deve ser demonstrado pelos alunos cujo desempenho se situa a esse nível” (Marôco et al., 2016a, p. 28), tendo a ciências o nível mais baixo sido subdividido em dois – 1a e 1b (nível 6: 708 pontos como limite inferior; nível 5: 633 pontos como limite inferior; nível 4: 559 pontos como limite inferior; nível 3: 484 pontos como limite inferior; nível 2: 410 pontos como limite inferior; 1a: 335 pontos como limite inferior e 1b: 261 pontos como limite inferior). Para a literacia em leitura, o limite inferior do intervalo de pontuação, para cada um dos níveis, foi o seguinte: 698 pontos para o nível 6; 626 pontos para o nível 5; 553 pontos

para o nível 4; 480 pontos para o nível 3; 407 pontos para o nível 2; 335 pontos para o nível 1a; 262 pontos para o nível 1b (Marôco et al., 2016a). No caso da literacia matemática, a distribuição dos limites inferiores de pontuação foi: 669 pontos (nível 6); 607 pontos (nível 5); 545 pontos (nível 4); 482 pontos (nível 3); 420 pontos (nível 2); 358 pontos (nível 1) (Marôco et al., 2016a).

A avaliação, em larga escala, da resolução de problemas em contexto colaborativo foi realizada pela primeira vez no *PISA 2015* (OECD, 2017). Para a inclusão deste novo domínio, contribuíram, entre outros, os seguintes desenvolvimentos: o crescimento, nas últimas duas décadas do século XX, da procura e valorização (por ex., remuneratória), por parte dos empregadores, de competências ou habilidades que não podem ser automatizadas, incluindo competências colaborativas e sociais; a importância da colaboração além do local de trabalho e do nível individual, com um grande número de atividades humanas a serem realizadas em grupo, desde diversos empreendimentos físicos e artísticos, à proposta, aprovação e implementação de legislação sobre um determinado assunto; a necessidade de cooperação a nível internacional em questões contemporâneas, como, por exemplo, as alterações climáticas; o facto de, na maioria dos países e economias da OCDE, a colaboração ser adquirida através da realização de atividades no âmbito da lecionação dos conteúdos específicos de cada disciplina (por ex., trabalhos de grupo, aulas de educação física, aulas de música) ou atividades extracurriculares (por ex., torneios ou competições do desporto escolar), não sendo explicitamente ensinada nas escolas (OECD, 2017). Assim, o *PISA 2015* definiu a literacia em resolução de problemas em contexto colaborativo como:

a capacidade de um indivíduo para se envolver efetivamente num processo através do qual dois ou mais agentes tentam resolver um problema compartilhando a compreensão e os esforços necessários para chegar a uma solução e reunindo os seus conhecimentos, habilidades e esforços para alcançar essa solução. (OECD, 2017, p. 47)

A avaliação incluiu o cruzamento de 4 processos de resolução de problemas ((A) Explorando e compreendendo; (B) Representando e formulando; (C) Planeando e executando e (D) Monitorizando e refletindo) com três competências de resolução colaborativa de problemas: “(1) Estabelecendo e mantendo um entendimento compartilhado” (OECD, 2017, p. 50); “(2) Tomando medidas apropriadas para resolver o problema” (p. 50); e “(3) Estabelecendo e mantendo a organização da equipa” (p. 50). Isto resultou em 12 descritores: “(A1) Descobrir perspectivas e habilidades dos membros da equipa” (p. 50); “(A2) Descobrir o tipo de interação colaborativa para resolver o problema, juntamente com os objetivos” (p. 50); “(A3) Percebendo os papéis para resolver o problema” (p. 50); “(B1) Construindo uma

representação partilhada e negociando o significado do problema (chão comum)” (p. 50); “(B2) Identificando e descrevendo as tarefas a serem completadas” (p. 50); “(B3) Descrevendo os papéis e a organização da equipa (protocolo de comunicação/regras de compromisso)” (p. 50); “(C1) Comunicando com os membros da equipa sobre as ações a serem/sendo realizadas” (p. 50); “(C2) Promulgando planos” (p. 50); “(C3) Seguindo as regras de compromisso (por ex., levando os outros membros da equipa a realizar suas tarefas)” (p. 50); “(D1) Monitorizando e reparando o entendimento compartilhado”; “(D2) Monitorizando os resultados das ações e avaliando o sucesso na solução do problema” (p. 50); “(D3) Monitorando, fornecendo feedback e adaptando a organização e os papéis da equipa” (OECD, 2017, p. 50). A escala foi dividida em 5 níveis de proficiência, desde abaixo de 1 (ausência de habilidades necessárias para completar com sucesso os itens) até ao 4, com os seguintes intervalos de pontuação: nível 4 \geq 640 pontos; 540 pontos \leq nível 3 < 640 pontos; 440 pontos \leq nível 2 < 540 pontos; e 340 pontos \leq nível 1 < 440 pontos (OECD, 2017).

Cerca de 540 000 alunos de 15 anos, pertencentes a 72 países e economias (territórios ou cidades) representando 29 milhões de estudantes, completaram a avaliação (OECD, 2017). Destes, 7325 alunos portugueses tomaram parte no *PISA* 2015, maioritariamente a estudar no 10.º ano de escolaridade (um pouco acima de 50%), mas também no 9.º ano (22%), sendo os restantes estudantes do 7.º e 8.º anos e de currículos alternativos (Marôco et al., 2016a). Portugal obteve 501 pontos em literacia científica, 492 pontos em literacia matemática e 498 pontos na literacia em leitura (Marôco et al., 2016a).

Nesta edição 2015 ocorreram subidas nos três domínios em relação ao *PISA* 2012. Na literacia em leitura, Portugal posicionou-se cinco pontos acima da média dos países da OCDE que se mantém relativamente estável desde 2000 (Marôco et al., 2016a). Já na literacia matemática e na literacia científica, as médias dos países da OCDE tem vindo a descer muito pouco desde 2000, tendo Portugal, em 2015, atingido uma pontuação dois pontos acima da média na primeira (diferença não significativa) e oito pontos acima na segunda (Marôco et al., 2016a). Na literacia científica, houve um aumento de 27 pontos em relação a 2006 (de 474 para 501), posicionando Portugal no 17.º lugar, na escala ordenada dos 35 países membros da OCDE participantes, e com uma pontuação não significativamente diferente de países como a Áustria, Bélgica, Dinamarca, EUA, França, Irlanda, Noruega, Polónia, Suécia e Suíça (Marôco et al., 2016a). Posição próxima (18.ª; 498 pontos) foi obtida na literacia em leitura (Marôco et al., 2016a). Na literacia em matemática, Portugal alcançou a 22.ª posição com 492 pontos (Marôco et al., 2016a). Na resolução colaborativa de problemas, Portugal posicionou-se em 24.º lugar com 498 pontos (nível 2 de proficiência), uma pontuação não estatisticamente significativa em

relação à média da OCDE (OECD, 2017). Portugal obteve o maior valor do índice de valorização dos relacionamentos (0,37) de todos os países membros da OCDE e de todos os países parceiros e economias, significando que os alunos tendem a “concordar que eles são bons ouvintes, que eles gostam de ver seus colegas de classe serem bem-sucedidos, que eles levem em conta aquilo em que os outros estão interessados e que gostam de considerar diferentes perspectivas” (OECD, 2017, p. 36). Portugal atingiu também o maior valor do índice de valorização do trabalho em equipa (0,32) de entre os países membros da OCDE, embora o valor atingido pela República Dominicana seja superior (0,51), significando que estes alunos “preferem trabalhar como parte de uma equipa em vez de trabalharem sozinhos, acham que as equipas tomam melhores decisões do que indivíduos, acham que o trabalho em equipa eleva sua própria eficiência e gostam de cooperar com colegas” (OECD, 2017, pp. 36-37).

Na edição de 2018 do *PISA* participaram 600 000 alunos, representando cerca de 32 milhões de estudantes de 15 anos, pertencentes a 79 países e economias (territórios ou cidades), entre os quais 5932 alunos portugueses, frequentadores mais comumente do 10.º ano de escolaridade (OECD, 2019a). Para além dos 3 domínios originais, em 2018 com o foco na literacia em leitura, foi avaliada a competência global como domínio inovador e foi também incluído, como domínio opcional para todos os países e economias, a avaliação da literacia financeira (OECD, 2019a).

De entre os diversos resultados, o *PISA* 2018 permitiu concluir que as municipalidades de Pequim e de Xangai, e as províncias de Jiangsu e de Zhejiang, todas pertencentes à República Popular da China e com uma população conjunta total de cerca de 180 milhões de pessoas, obtiveram, como um conjunto, o primeiro lugar nos três domínios principais (OECD, 2019a). A matemática e a ciências alcançaram diferenças pontuais significativas em relação ao segundo posicionado (Singapura), com 591 pontos na literacia em matemática (Singapura: 569) e 590 na literacia em ciências (Singapura: 551) (OECD, 2019a). No caso da literacia em leitura, os 10% de alunos mais desfavorecidos, dessas 2 municipalidades e 2 províncias, registaram melhores habilidades de leitura do que o aluno-médio dos países da OCDE (OECD, 2019a). Também as 2 regiões administrativas especiais chinesas de Macau e Hong Kong, cada uma classificada em separado do conjunto 2 municipalidades/2 províncias anterior, registaram posições cimeiras. Na literacia em leitura, Macau obteve o 3.º lugar e Hong Kong registou o 4.º lugar com 525 e 524 pontos, respetivamente (OECD, 2019a). As mesmas posições foram obtidas no desempenho na literacia em matemática, com Macau a registar 558 pontos e Hong Kong 551 pontos (OECD, 2019a). Já na literacia em ciências ocorreu uma separação na tabela

classificativa com Macau a alcançar o 3.º lugar com 544 pontos e Hong Kong a posicionar-se no 9.º lugar com 517 pontos (OECD, 2019a).

No *PISA* 2018, Portugal participou na avaliação do desempenho na literacia em leitura, em matemática e em ciências, tendo, globalmente, obtido pontuações não estatisticamente significativamente diferentes da média da OCDE nestes três domínios (OECD, 2019a). O relatório do *PISA* 2018 chama a atenção para que os dados de Portugal não atendiam aos padrões técnicos do *PISA* (taxa mínima de resposta dos alunos da amostra: 80%; a taxa portuguesa foi 76%) mas, após análise complementar realizada pelo Instituto de Avaliação Educativa, foram aceites como amplamente comparáveis (OECD, 2019a). Portugal obteve 492 pontos nas 3 literacias (leitura: OCDE 487 pontos; matemática: OCDE 489 pontos; ciências: OCDE 489 pontos) (OECD, 2019a). Os alunos portugueses posicionaram-se em 24.º lugar na literacia em leitura (entre 77 países ou economias classificados), 28.º lugar na literacia em matemática (entre 78 países ou economias) e 26.º lugar na literacia em ciências (entre 78 países ou economias) (OECD, 2019a). Na literacia em leitura, a pontuação obtida por Portugal não é estatisticamente significativamente diferente da obtida pela Alemanha, Bélgica, Eslovénia, França, Países Baixos e República Checa (OECD, 2019a). No caso da literacia em matemática, os 492 pontos alcançados por Portugal não diferem estatisticamente das pontuações obtidas pela Austrália (491), Austria (499), França (495), Islândia (495), Itália (487), Letónia (496), Nova Zelândia (494), República Checa (499), República Eslovaca (486) e Rússia (488) (OECD, 2019a). Na literacia em ciências, a pontuação obtida pelos alunos portugueses não é estatisticamente significativamente diferente da obtida pela Áustria, Dinamarca, França, Irlanda, Letónia, Noruega, República Checa, Suécia e Suíça (OECD, 2019a). Comparativamente com a edição anterior (2015), Portugal, na literacia em matemática, manteve a pontuação (492), e na literacia em leitura, desceu 6 pontos (Marôco et al., 2016a; OECD, 2019a). Na literacia em ciências, a classificação obtida em 2018 foi abaixo da obtida em 2015 (501 pontos) (Marôco et al., 2016a; OECD, 2019a). Relativamente às trajetórias curvilíneas de desempenho médio, ao longo de todas as edições do *PISA* (desde 2000), na literacia em leitura Portugal tem tido uma trajetória “firmemente positiva” e nas literacias em matemática e em ciências, a trajetória do desempenho pode considerar-se “positiva, mas achatada (menos positiva nos últimos anos)” (OECD, 2019a, p. 134). Considerada a participação dos países e economias desde que entraram, “apenas sete dos 79 sistemas educacionais analisados tiveram melhorias significativas no desempenho em leitura, matemática e ciências de seus alunos durante toda a sua participação no *PISA*, e apenas um deles, Portugal, é membro da OCDE” (OECD, 2019c, p. 3).

Os resultados do *PISA* 2018 mostram que o nível de desenvolvimento económico dos países explica apenas 28% da variação dos resultados verificados entre países, se uma relação linear fosse assumida entre os dois (OECD, 2019a). Embora em países como Portugal as condições socioeconómicas dos alunos sejam um preditor forte do desempenho nas 3 literacias, outros países mostram que é possível ter mais equidade e mais excelência em conjunto (OECD, 2019a). Foi o caso da Austrália, Canadá, Coreia, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Hong Kong (China), Japão, Macau (China), Noruega e Reino Unido, onde o desempenho médio, em literacia de leitura, foi superior ao da OCDE enquanto que a relação entre o estatuto socioeconómico e esse desempenho foi mais fraca que a média da OCDE (OECD, 2019a). Conforme o sistema educativo do país, os alunos mais desfavorecidos têm mais ou menos probabilidade de frequentar as mesmas escolas dos alunos que obtiveram melhores resultados (os que se posicionaram no quartil mais elevado do desempenho em literacia de leitura) (OECD, 2019b). Essa probabilidade é menor que 1/8 em países como a Argentina, Bulgária, Colômbia, Emirados Árabes Unidos, Hungria, Israel, Luxemburgo, Peru, República Checa, República Eslovaca, Roménia e Suíça, e de, pelo menos 1/5, em Baku (Azerbaijão), Canadá, Dinamarca, Espanha, Estónia, Finlândia, Irlanda, Islândia, Kosovo, Macau (China), Noruega, Portugal e Suécia (OECD, 2019b). Os diretores das escolas mais desfavorecidas de 42 países e economias foram mais propensos a reportar, comparativamente com os seus colegas de escolas favorecidas, que a instrução é dificultada pela falta de pessoal (OECD, 2019b). O mesmo prejuízo, desta vez motivado pela falta ou inadequação de infraestruturas físicas e de material educacional, foi referido pelos diretores das escolas mais desfavorecidas de 46 países e economias (OECD, 2019b). Nos países da OCDE, em média, a percentagem de docentes que possuíam mestrado foi de 40% nas escolas desfavorecidas e de 48% nas favorecidas (OECD, 2019b).

Os pais e encarregados de educação, dos alunos dos países membros da OCDE, mencionaram como critério mais importante na escolha de uma escola para a filha ou filho, a segurança da escola, o clima da escola e a reputação da escola, seguido de perto pela oferta educativa e pelos resultados escolares dos alunos (OECD, 2019c).

Em relação ao índice de inclusão social, o primeiro classificado foi a Noruega com 91,4% (OECD, 2019b). Portugal posicionou-se na parte inferior da tabela classificativa, acima da média da OCDE (76,1%) com 76,7%, à frente do Reino Unido (76,6%), Sérvia (76,6%), Bélgica (76,1%), Espanha (75,8%) e Austrália (75,6%), pertencendo ao conjunto de países e economias com segregação entre escolas acima da média da OCDE ou recursos alocados abaixo da média da OCDE (OECD, 2019b). A média dos membros da OCDE, referente à percentagem

de estudantes que mencionaram serem vítimas de qualquer tipo de *bullying* pelo menos algumas vezes por mês foi de 23% (OECD, 2019c). Portugal registou o valor de 14% tendo o valor mais alto sido obtido pela Letónia (35%) e o mais baixo pela Coreia (9%) (OECD, 2019c).

Considerando como satisfeito com a vida um aluno que tenha, numa escala de satisfação de 0 a 10, assinalado 7 ou superior, a percentagem de alunos portugueses que estão satisfeitos com a vida foi de 69% (OECD: 67%) (OECD, 2019c). O valor mais elevado foi o do México (83%) e o mais baixo o da Turquia (44%) (OECD, 2019c).

Devido aos efeitos da pandemia do SARS-CoV-2, os países membros da OCDE decidiram adiar a realização do *PISA 2021* para 2022. O *PISA 2022* focou-se na matemática com um teste adicional sobre pensamento criativo. Participaram 83 países e economias membros e não-membros da OCDE (<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2022-participants.htm>). Até à data de conclusão deste texto os resultados do *PISA 2022* não estavam divulgados.

O Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) é o organismo central responsável, entre outras atribuições, pelo “tratamento e a divulgação de informação relevante para a tomada de decisões que concorram para incrementar a qualidade, eficácia e eficiência do sistema educativo nacional” e por “assegurar a coordenação da participação nacional em estudos internacionais de avaliação externa de alunos” (n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 102/2013, p. 4401). Assim, para além do *PISA*, o IAVE, assegura e coordena a participação portuguesa: no *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, que avalia a literacia em matemática e em ciências de alunos do 4.º ano de escolaridade (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016b) e do 8.º ano, em que os antigos alunos do 4.º ano são avaliados, quatro anos depois (<https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/>); no *TIMSS Advanced*, que testa conhecimentos e competências, em física e matemática de alunos que frequentam o último ano de escolaridade da educação secundária (12.º ano, no caso português) de cursos que dão acesso a carreiras nas áreas das ciências, tecnologias, engenharias e matemática (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016c); nos *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* e *Progress in International Online Reading Literacy Study (ePIRLS)*, que avaliam a leitura, compreensão e interpretação da informação em suporte de papel e *online*, respetivamente, dos alunos do 4.º ano de escolaridade (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; <http://www.iave.pt/np4/29.html>). A qualidade destes cinco estudos internacionais é, no entender do presidente do conselho diretivo do IAVE, “reconhecida em todo o mundo como sendo de uma imensa valia para os países que neles participam” (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016b, p. v).

O *TIMSS* começou em 1995 e efetua-se de quatro em quatro anos, tendo Portugal participado nas edições de 1995, 2011 e 2015 (Marôco et al., 2016b). Na edição 2015, foi utilizado um “banco de 169 itens de matemática e 176 itens de ciências com a distribuição por áreas de conteúdo, dimensões cognitivas, tempo de testagem e tipologia” (Marôco et al., 2016b, p. 24). Na dimensão de avaliação relativa aos conteúdos de matemática (182 pontos, 100%), foram incluídos itens relativos a números (95 pontos, 53%), formas geométricas e medida (59 pontos, 33%) e apresentação de dados (28 pontos, 14%) (Marôco et al., 2016b). No caso das ciências (188 pontos, 100%), incluíram-se itens pertencentes às ciências da vida, ciências físicas e ciências da Terra, com uma pontuação máxima de 87 pontos (46%), 65 pontos (35%) e 36 pontos (19%), respetivamente (Marôco et al., 2016b). Na dimensão de avaliação cognitiva, na matemática, 64 itens foram destinados ao conhecer (65 pontos), 72 itens ao aplicar (80 pontos), e 33 itens ao raciocinar (37 pontos), enquanto nas ciências, a distribuição dos itens e da pontuação foi 72 itens (78 pontos), 67 itens (71 pontos) e 37 itens (39 pontos), respetivamente (Marôco et al., 2016b).

Os itens foram divididos por catorze blocos para a matemática e para as ciências “originando a composição de catorze cadernos de teste, cada um com dois blocos de matemática mais dois blocos de ciências. Cada aluno respondeu a um caderno de teste que lhe foi aleatoriamente atribuído” (Marôco et al., 2016b, p. 24). Os itens dos testes não são públicos, “apenas alguns itens ilustrativos das valências do teste são libertos em cada ciclo” (Marôco et al., 2016b, p. 2). Os alunos, depois de responderem ao teste, responderam, após um pequeno intervalo, a um questionário (Marôco et al., 2016b). Em cada escola, o coordenador *TIMSS* designado pelo diretor, “foi o responsável pela distribuição do Questionário à Escola, do Questionário ao Professor e do Questionário Primeiras Aprendizagens, este último a ser preenchido pelos EE dos alunos da(s) turma(s) selecionada(s)” (Marôco et al., 2016b, p. 29).

Foram definidos 4 níveis, para o desempenho dos alunos, na matemática e nas ciências, designados por “baixo”, “intermédio”, “elevado” e “avançado”, com a especificação, para cada um, de um intervalo de pontuação e de uma descrição qualitativa (Marôco et al., 2016b). As escalas, estabelecidas na primeira edição do *TIMSS*, “variam entre 0 e 1000 pontos, com ponto central fixo em 500 pontos - correspondente ao desempenho médio de todos os participantes em 1995 - e desvio-padrão de 100 pontos” (Marôco et al., 2016b, p. 2).

Na matemática e nas ciências, de 1995 para 2015, ocorreu uma subida de 99 e 56 pontos respetivamente, contudo, entre 2011 e 2015, na literacia em ciências, ocorreu uma descida de 14 pontos (Marôco et al., 2016b). Em 2015, os 4693 alunos portugueses (5% dos alunos do 4.º ano), posicionaram-se em 32.º lugar a ciências (média global de 508 pontos, nível de

desempenho intermédio), em 47 países ou regiões participantes, e em 13.º lugar a matemática (média global de 541 pontos, nível de desempenho intermédio), num total de 49 países ou regiões participantes (Marôco et al., 2016b).

No *TIMSS* 2019 participaram 64 países ou regiões e 8 participantes *benchmarking* (ex.: cidades, municípios ou províncias de determinados Estados ou regiões) (Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020). Metade dos países, entre os quais Portugal, aderiu ao *eTIMSS*, uma versão em computador o mais idêntica possível à versão em papel e com funcionalidades como arrastar e soltar (*drag-and-drop*), menus suspensos (*drop-down*) e pontuação automatizada através de entrada pelo teclado (Mullis et al., 2020). O *eTIMSS* envolveu 4300 alunas e alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade (181 escolas) e 3377 do 8.º ano (156 escolas) (Mullis et al., 2020).

Na matemática do 4.º ano, foram 3 os domínios de conteúdos avaliados: números, medidas e geometria, e dados (Mullis et al., 2020). Para o 8.º ano foram considerados 4 domínios: números, álgebra, geometria, e dados e probabilidade (Mullis et al., 2020). Em relação às ciências, no 4.º ano foram considerados as ciências da vida, as ciências físicas e as ciências da Terra, e no 8.º ano foram 4 os domínios: biologia, química, física e ciências da Terra (Mullis et al., 2020). Os domínios cognitivos considerados para ambos os anos de escolaridade foram três: conhecer, aplicar e raciocionar (Mullis et al., 2020).

Em 2019, os alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, participantes no *eTIMSS*, posicionaram-se em 20.º lugar a matemática (em 58 países ou regiões participantes e 6 participantes *benchmarking*; média global de 525 pontos, nível de desempenho intermédio), e em 33.º lugar a ciências (em 58 países ou regiões participantes e 6 participantes *benchmarking*; média global de 504 pontos, nível de desempenho intermédio) (Mullis et al., 2020).

Na matemática do 4.º ano, a pontuação média global, que tinha vindo a subir desde a primeira participação de Portugal (1995: 442; 2011: 532; 2015: 541), registou uma descida de 16 pontos (Mullis et al., 2020). Nos domínios 3 cognitivos (conhecer, aplicar e raciocionar) ocorreram também descidas de pontuação em relação a 2015 (Mullis et al., 2020). Quer em termos de pontuação média global, quer das pontuações nos 3 domínios cognitivos, verificaram-se resultados, significativamente mais altos, alcançados pelos alunos em relação às alunas (Mullis et al., 2020).

A pontuação média global, obtida para o desempenho a ciências do 4.º ano, continua a descer, embora menos acentuadamente do que o ocorrido entre 2011 e 2015 (2011: 522; 2015: 508; 2019: 504) (Mullis et al., 2020). A pontuação média global alcançada pelos alunos (506) não foi significativamente mais alta do que a atingida pelas alunas (501) (Mullis et al., 2020).

Também nos 3 domínios cognitivos as diferenças de pontuação entre géneros não foram muito significativas (Mullis et al., 2020).

Em relação ao desempenho registado na matemática do 8.º ano, a pontuação média global obtida por Portugal foi 500 pontos (18.º lugar em 39 países ou regiões participantes e 7 participantes *benchmarking*) (Mullis et al., 2020). Esta segunda pontuação, em termos de participações ao nível do 8.º ano de escolaridade, representa uma subida de 49 pontos em relação a 1995 (Mullis et al., 2020). As alunas alcançaram uma pontuação média de 495 pontos e os alunos 505 pontos, diferença estatisticamente significativa (Mullis et al., 2020). Também nos 3 domínios cognitivos (conhecer, aplicar e raciocionar) se registaram pontuações significativamente mais altas, alcançadas pelos alunos em relação às alunas (Mullis et al., 2020).

Relativamente às ciências do 8.º ano, os discentes portugueses alcançaram uma pontuação média global de 519 pontos (13.º lugar em 39 países ou regiões participantes e 7 participantes *benchmarking*) (Mullis et al., 2020). Tal como na matemática do 8.º ano, esta foi a segunda participação de Portugal, desde 1995, representando uma subida de 46 pontos (Mullis et al., 2020). A pontuação média atingida pelas alunas (516) foi estatisticamente inferior à obtida pelos alunos (522) (Mullis et al., 2020). Em relação aos 3 domínios cognitivos, a maior diferença entre as pontuações ocorre para o conhecer (alunas: 515; alunos: 526) (Mullis et al., 2020).

Para contextualizar os resultados obtidos nos testes, realizados pelos alunos, o *TIMSS* 2019 aplicou também questionários aos discentes, aos docentes, aos pais e aos diretores das escolas (Mullis et al., 2020). Segundo Mullis, Martin, Foy, Kelly, e Fishbein (2020), estes questionários permitiram obter dados sobre os contextos de casa e da escola, bem como os contextos de sala de aula para a aprendizagem da matemática e das ciências. Nos parágrafos seguintes apresentam-se alguns resultados.

Mullis et al. (2020) mencionaram que, em média, 63% dos alunos do 4.º ano e 66% do 8.º ano, participantes no *TIMSS* 2019, assinalaram, falar "sempre" em casa o idioma do teste, e a maioria dos alunos restantes (32% no 4.º ano e 30% no 8.º ano) indicaram falar esse idioma "quase sempre" ou "às vezes". No caso dos alunos portugueses, a percentagem dos respondentes aos testes de matemática e de ciências do 4.º ano que assinalaram falar "sempre" o idioma do teste em casa foi 78% e, no caso dos que realizaram os testes de matemática e de ciências do 8.º ano esse valor foi 88% (Mullis et al., 2020).

O apoio em casa, para os alunos do 4.º ano de matemática e ciências, incluiu a indicação dos recursos disponíveis para a aprendizagem (número de livros existentes em casa, existência

de um quarto próprio do aluno e/ou de uma ligação à Internet, número de livros destinados a crianças existentes em casa, qual o maior nível de habilitações académicas de um dos pais e qual o maior nível de ocupação de um dos pais) (Mullis et al., 2020). A partir das respostas de alunos e pais, verificou-se, para a matemática do 4.º ano, que 76% dos alunos portugueses (desempenho global médio de 521 pontos) possuíam alguns recursos, 19% muitos recursos (desempenho global médio de 574 pontos) e 5% poucos recursos (desempenho global médio de 466 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso das ciências do 4.º ano, 76% dos discentes portugueses (desempenho global médio de 500 pontos) possuíam alguns recursos, 19% tinham muitos recursos (desempenho global médio de 547 pontos) e 5% possuíam poucos recursos (desempenho global médio de 453 pontos) (Mullis et al., 2020). A nível internacional, em relação à frequência de envolvimento dos pais com seu filho em nove atividades de alfabetização e nove atividades de numeracia, antes do seu filho começar a escola primária, os resultados gerais indicaram que, em média, 42% dos alunos tiveram pais que “frequentemente” os envolviam nessas atividades e 55% “às vezes” (Mullis et al., 2020). Os alunos do 4.º ano que frequentaram três ou mais anos de educação pré-primária (56%, de acordo com dados fornecidos pelos pais) obtiveram a maior média global do desempenho a matemática (509 pontos), comparativamente com os que frequentaram dois anos (17% dos alunos; 495 pontos), um ano (15% dos alunos; 483 pontos) e nenhum ano (12% dos alunos; 464 pontos) (Mullis et al., 2020). Em relação a Portugal, os alunos, participantes no teste de matemática do 4.º ano, que frequentaram três ou mais anos de escola pré-primária, representaram 82% do total, tendo obtido um desempenho médio de 533 pontos (Mullis et al., 2020). Nas ciências do 4.º ano, a nível internacional, ocorreu um padrão semelhante ao registado na matemática, com uma média de 500 pontos para aqueles que frequentaram três ou mais anos da educação pré-primária (56%), e sucessivamente menor para aqueles com menos frequência no pré-primário (2 anos: 17%, 489 pontos; 1 ano: 15%, 472 pontos; nenhum ano: 12%, 452 pontos) (Mullis et al., 2020). Os discentes portugueses que efetuaram o teste de ciências, que frequentaram 3 ou mais anos de escola pré-primária, representaram 82% do total, tendo obtido um desempenho médio de 509 pontos (Mullis et al., 2020). Para os alunos do 8.º ano, foi considerada a disponibilidade de três recursos (número de livros existentes em casa, existência de um quarto próprio do aluno e/ou de uma ligação à Internet e qual o maior nível de habilitações académicas de um dos pais) (Mullis et al., 2020). No caso da matemática do 8.º ano, 14% dos participantes portugueses no *TIMSS* (desempenho global médio de 553 pontos) possuíam muitos recursos, 70% tinham alguns recursos (desempenho global médio de 499 pontos) e 16% possuíam poucos recursos (desempenho global médio de 460 pontos) (Mullis et al., 2020). Em relação às ciências, 14%

dos alunos (desempenho global médio de 568 pontos) tinham muitos recursos, 70% possuíam alguns recursos (desempenho global médio de 518 pontos) e 16% tinham poucos recursos (desempenho global médio de 481 pontos) (Mullis et al., 2020).

Em termos da composição socioeconómica das escolas, o *TIMSS* 2019 definiu como escolas mais favorecidas aquelas em que mais de 25% dos seus alunos são provenientes de agregados familiares mais favorecidos e não mais de 25% dos seus alunos provêm de lares economicamente desfavorecidos (Mullis et al., 2020). Por outro lado, as escolas mais desfavorecidas foram definidas como tendo mais de 25% dos alunos de lares desfavorecidos e não mais do que 25% vindos de lares mais favorecidos (Mullis et al., 2020). Internacionalmente, para o 4.º ano de escolaridade, a nível global, o aproveitamento nos testes foi maior para os 41% dos alunos participantes, pertencentes a escolas mais favorecidas (521 pontos a matemática e 512 pontos a ciências), e menor para os 25% que frequentavam as escolas mais desfavorecidas (479 pontos a matemática e 467 pontos a ciências) (Mullis et al., 2020). Para os alunos que estudavam em escolas consideradas nem mais favorecidas nem menos favorecidas (34%) as pontuações foram 499 e 489 a matemática e a ciências, respetivamente (Mullis et al., 2020). Em relação aos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, 27% dos participantes frequentavam escolas mais favorecidas (541 pontos a matemática e 515 pontos a ciências), 39% estudavam em escolas nem mais nem menos favorecidas (524 pontos a matemática e 504 pontos a ciências) e 33% frequentavam escolas desfavorecidas (513 pontos a matemática e 495 pontos a ciências) (Mullis et al., 2020). Internacionalmente, 35% dos alunos do 8.º ano estudavam em escolas mais favorecidas (518 pontos a matemática e 518 pontos a ciências), 33% frequentavam escolas nem mais nem menos favorecidas (489 pontos a matemática e 490 pontos a ciências) e 32% andavam em escolas desfavorecidas (466 pontos a matemática e 468 pontos a ciências) (Mullis et al., 2020). No caso dos alunos portugueses, 21% dos respondentes aos testes de matemática e de ciências do 8.º ano cursavam escolas mais favorecidas (528 pontos a matemática e 541 pontos a ciências), 37% estudavam em escolas nem mais nem menos favorecidas (500 pontos a matemática e 517 pontos a ciências) e 42% frequentavam escolas desfavorecidas (486 pontos a matemática e 507 pontos a ciências) (Mullis et al., 2020).

A partir das respostas dadas pelos diretores das escolas, entre outros, foram produzidos resultados sobre o nível de afetação da capacidade da escola para fornecer a instrução, em matemática e em ciências, separadamente, provocada pela inadequação ou falta de recursos (Mullis et al., 2020). Foram considerados recursos gerais (ex.: manuais escolares; papéis, lápis, materiais; instalações escolares; sistemas de aquecimento/arrefecimento e de iluminação; espaço onde decorre a aula; competências tecnológicas do pessoal; videoprojectores e quadros

interativos; computadores ou *tablets*) e recursos específicos relativos a essas 2 disciplinas (ex.: professores com especialização na disciplina em estudo; *software* específico para a aprendizagem da disciplina em estudo; recursos disponíveis na biblioteca para a disciplina em estudo; calculadoras; objetos, materiais e equipamentos que ajudam os alunos a entender quantidades, procedimentos ou a realizar experiências) (Mullis et al., 2020). Em relação aos alunos do 4.º ano de matemática, os alunos em escolas "não afetadas" pela escassez de recursos variaram entre um máximo de 68% na Coreia do Sul e 0% no Kosovo (Mullis et al., 2020). Em média 26% desses alunos participantes no TIMSS 2019 frequentavam escolas "não afetadas" pela escassez de recursos e obtiveram o desempenho médio mais alto (514 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso dos alunos portugueses, essa percentagem foi de 16% (média de 531 pontos), sendo que a uma grande maioria (83%; média de 524 pontos) frequentava escolas "um pouco afetadas" pela escassez de recursos (Mullis et al., 2020). A nível internacional, 24% dos alunos que efetuaram o teste de ciências do 4.º ano frequentavam escolas "não afetadas" (média de 508 pontos), 69% andavam em escolas "um pouco afetadas" pela escassez de recursos (média de 488 pontos) e 7% frequentavam escolas "muito afetadas" (média de 472 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso de Portugal, a maioria dos alunos participantes frequentava escolas "um pouco afetadas" pela escassez de recursos (84%; média de 503 pontos), sendo que, nos extremos, 15% andavam em escolas "não afetadas" (média de 510 pontos) e 1% frequentavam escolas "muito afetadas" (dados insuficientes para reportar a pontuação) (Mullis et al., 2020). Em relação aos alunos do 8.º ano, a nível internacional, em média, 30% dos alunos que participaram no teste de matemática estavam em escolas "não afetadas" (média de 509 pontos), 63% frequentavam escolas "um pouco afetadas" (média de 483 pontos) e 7% andavam em escolas "muito afetadas" (média de 476 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso de Portugal, 15% dos alunos frequentavam escolas "não afetadas" pela escassez de recursos (média de 520 pontos), a grande maioria frequentava escolas "um pouco afetadas" (82%; média de 496 pontos) e 3% andavam em escolas "muito afetadas" (média de 506 pontos) (Mullis et al., 2020). Nas ciências, internacionalmente, em média, 30% dos alunos frequentavam escolas "não afetadas" (média de 510 pontos), 62% estavam em escolas "um pouco afetadas" (média de 484 pontos) e 8% andava em escolas "muito afetadas" (média de 472 pontos) (Mullis et al., 2020). A maioria dos alunos portugueses que realizaram o teste de ciências do 8.º ano frequentava escolas "um pouco afetadas" pela escassez de recursos (82%; média de 515 pontos), 15% frequentavam escolas "não afetadas" (média de 536 pontos) e 2% andavam em escolas "muito afetadas" (dados insuficientes para reportar a pontuação) (Mullis et al., 2020).

A relação dos desempenhos a matemática e a ciências com a ênfase da escola no sucesso acadêmico foi também estudada no *TIMSS* 2019. Internacionalmente, 7% dos alunos do 4.º ano que efetuaram o teste de matemática frequentavam escolas onde um conjunto de 11 respostas do diretor permitiu concluir a existência de uma “ênfase muito alta” no sucesso acadêmico (média de 515 pontos), 55% frequentavam escolas com uma “ênfase alta” (média de 508 pontos) e 37% andavam em escolas com uma “ênfase média” (média de 486 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso de Portugal, 45% dos alunos participantes frequentavam escolas com uma “ênfase alta” no sucesso acadêmico (média de 537 pontos) e 55% frequentavam escolas com uma “ênfase média” no sucesso acadêmico (média de 516 pontos) (Mullis et al., 2020). Em relação às ciências do 4.º ano, em média, 7% dos alunos participantes andavam em escolas onde era dada uma “ênfase muito alta” ao sucesso acadêmico (média de 508 pontos), 55% frequentavam escolas com uma “ênfase alta” (média de 499 pontos) e 37% andavam em escolas com uma “ênfase média” (média de 474 pontos) (Mullis et al., 2020). 45% dos alunos portugueses participantes frequentavam escolas com uma “ênfase alta” no sucesso acadêmico (média de 513 pontos) e 55% andavam em escolas com uma “ênfase média” no sucesso acadêmico (média de 497 pontos) (Mullis et al., 2020). Em relação ao 8.º ano, no caso da matemática, 8% dos alunos de todos os países participantes frequentavam escolas com uma “ênfase muito alta” no sucesso acadêmico (média de 538 pontos), 49% andavam em escolas onde existia uma “ênfase alta” (média de 500 pontos) e 43% em escolas com uma “ênfase média” (média de 469 pontos) (Mullis et al., 2020). Dos alunos portugueses que efetuaram o teste de matemática do 8.º ano, 27% andavam em escolas com uma “ênfase alta” no sucesso acadêmico (média de 525 pontos) e 71% frequentavam escolas com uma “ênfase média” no sucesso acadêmico (média de 489 pontos) (Mullis et al., 2020). Relativamente às ciências do 8.º ano, a nível internacional, 8% dos alunos frequentavam escolas com uma “ênfase muito alta” no sucesso acadêmico (média de 538 pontos), 49% andavam em escolas com uma “ênfase alta” (média de 501 pontos) e 43% em escolas com uma “ênfase média” (média de 470 pontos) (Mullis et al., 2020). No caso de Portugal, 27% dos alunos andavam em escolas com uma “ênfase alta” no sucesso acadêmico (média de 539 pontos) e 71% frequentavam escolas com uma “ênfase média” no sucesso acadêmico (média de 510 pontos) (Mullis et al., 2020).

Os dados das respostas dos diretores e dos professores permitiram, entre outros resultados, obter o número de dias letivos por ano e o número de horas de instrução por dia (Mullis et al., 2020). Em média, os alunos do 4.º ano de todos os países participantes no *TIMSS* 2019 receberam 895 horas por ano de instrução em todas as disciplinas, das quais cerca de 17% (154 horas) foram dedicadas ao ensino da matemática (250 horas em Portugal) (Mullis et al.,

2020). Relativamente aos alunos do 8.º ano, eles receberam, em média 1023 horas por ano de instrução, das quais cerca de 13% (137 horas) foram de matemática (132 horas em Portugal) (Mullis et al., 2020). No caso das ciências, considerando todos os países, os alunos do 4.º ano receberam 895 horas por ano de instrução em todas as disciplinas, das quais cerca de 8% (73 horas) foram dedicadas ao ensino das ciências (104 horas em Portugal) (Mullis et al., 2020). Em relação ao 8.º ano esses valores foram de 1023 horas por ano dedicadas ao ensino de todas as disciplinas e 137 horas (13%) destinadas ao ensino das ciências (132 horas em Portugal) (Mullis et al., 2020).

39% dos alunos do 4.º ano de todos os países participantes tiveram disponíveis computadores para usarem durante as aulas de matemática (Portugal: 13%) e 45% tiveram essa possibilidade durante as aulas de ciências (Portugal: 18%) (Mullis et al., 2020). Para os alunos do 8.º de escolaridade, as percentagens foram semelhantes tendo 37% dos docentes de matemática afirmado que havia computadores (Portugal: 9%) e 48% dos professores de ciências indicado a disponibilidade de computadores (Portugal: 17%) (Mullis et al., 2020).

O *TIMSS Advanced* realizou-se em 1995, 2008 e 2015, tendo Portugal participado pela primeira vez nesta última edição (Marôco et al., 2016c). Quer o teste de matemática quer o teste de física foram organizados em função da distribuição dos itens pelas áreas de conteúdo, dimensões cognitivas, tipologia do item e pela estimativa do tempo de resposta (Marôco et al., 2016c). As áreas de conteúdo da física contemplaram a mecânica e a termodinâmica (40 itens, 48 pontos; 41%), os fenómenos ondulatórios e a física atómica (35 itens, 38 pontos, 33%) e a eletricidade e magnetismo (28 itens, 31 pontos, 26%), num total de 103 itens (117 pontos, 100%) (Marôco et al., 2016c). Já ao nível da avaliação cognitiva, o conhecer incluiu 31 itens (32 pontos, 27%), o aplicar 42 itens (51 pontos, 44%) e o raciocinar 30 itens (34 pontos, 29%) (Marôco et al., 2016c). Na matemática, os 102 itens (123 pontos, 100%) dividiram-se em 34 itens pertencentes à área de conteúdo do cálculo (44 pontos, 36%), 37 itens de álgebra (43 pontos; 35%) e a 31 itens de geometria (36 pontos; 29%) (Marôco et al., 2016c). Segundo a dimensão de avaliação cognitiva, os 102 itens distribuíram-se da seguinte forma: conhecer (33 itens, 36 pontos, 29%), aplicar (40 itens, 50 pontos, 41%) e raciocinar (29 itens, 37 pontos, 30%) (Marôco et al., 2016c). Os itens foram organizados em nove blocos de matemática e nove blocos de física levando à elaboração de cadernos de teste em que “os cadernos um a seis são cadernos de Matemática (cada um com três blocos de itens de Matemática) e os cadernos sete a 12 são cadernos de Física (cada um com três blocos de itens de Física)” (Marôco et al., 2016c, p.31). A aplicação de cada teste de Física ou Matemática teve a duração de 90 minutos (Marôco et al., 2016c). Tal como no *TIMSS*, ocorreu também a aplicação de questionários de contexto

destinados aos diretores, professores e alunos (Marôco et al., 2016c). A escala, estabelecida, na primeira edição do *TIMSS Advanced*, é estandardizada “para variar entre 0 e 1000 pontos, com média de 500 pontos e desvio-padrão de 100 pontos” (Marôco et al., 2016c, p. 39). Existem itens, chamados “itens de ligação” (*link*), não-públicos, inalterados de edição para edição, que permitem “reescalonar os resultados de cada edição do estudo de forma a estabelecer as tendências temporais de cada país participante” (Marôco et al., 2016c, p. 40).

Quer para física, quer para matemática, foram designados 3 níveis de desempenho dos alunos (“intermédio”, “elevado” e “avançado”) com a definição de um intervalo de pontuação e de uma descrição qualitativa para cada um (Marôco et al., 2016c). Os 4068 alunos portugueses avaliados a matemática posicionaram-se em 5.º lugar, em 10 participantes (média global de 482 pontos, nível de desempenho classificado como intermédio) (Marôco et al., 2016c). Já os 1783 avaliados a física atingiram o 4.º lugar, em 9 países participantes (média global de 467 pontos, abaixo do primeiro nível de desempenho, designado por intermédio, e definido entre 475 pontos inclusive e 550 exclusive) (Marôco et al., 2016c).

O *TIMSS 2023* recolherá, no 1.º semestre de 2023 (países participantes pertencentes ao hemisfério norte) e no final de 2023 (hemisfério sul), informações detalhadas sobre o currículo e a sua implementação, as práticas de ensino e os recursos escolares, prevendo-se a publicação dos resultados em dezembro de 2024 (<https://www.iea.nl/studies/iea/timss/timss2023>).

O *PIRLS* realiza-se de 5 em cinco anos, desde 2001, e Portugal participou pela primeira vez em 2011, com 148 escolas e 4085 alunos do 4.º ano de escolaridade, com uma média de idades de 10 anos (<http://www.iave.pt/np4/29.html>; Mullis et al., 2012).

O *PIRLS 2011* teve a participação de 325000 estudantes, de 48 países com sistemas educativos diversos, incluindo diferentes sistemas dentro de um mesmo país (por ex., a Bélgica francófona e a região administrativa especial chinesa de Hong Kong) (Mullis et al., 2012). Participaram também 9 entidades com objetivos de *benchmarking* (por ex., três províncias canadianas, dois emirados dos Emirados Árabes Unidos e o Estado da Flórida, pertencente aos EUA) (Mullis et al., 2012). Quarenta e cinco países avaliaram os alunos do 4.º ano de escolaridade (Mullis et al., 2012). Uma novidade do *PIRLS 2011* incluiu a possibilidade de o teste poder ser aplicado a alunos a frequentar o quinto ou o sexto ano “em países onde a avaliação possa ser muito difícil para os alunos do quarto ano” (Mullis et al., 2012, p. 29). Três países participaram no *prePIRLS* (uma versão nova do *PIRLS*, menos difícil) e outros, como Malta e África do Sul, utilizaram o *benchmarking* para a recolha de informação relevante para as políticas internas de ensino da língua (Mullis et al., 2012).

O quadro de referência para a avaliação *PIRLS* 2011, considerou que as leituras realizadas pelos estudantes, dentro e fora da escola, têm dois objetivos: “para a experiência literária (50%) e para adquirir e usar a informação (50%)” (Mullis et al., 2012, p. 62). Para cada um destes objetivos de leitura, os itens *PIRLS* medem quatro processos de compreensão: “concentrar-se em e obter informação explicitamente declarada (20%), fazer inferências diretas (30%), interpretar e integrar ideias e informações (30%), examinar e avaliar o conteúdo, a linguagem e os elementos textuais (20%)” (Mullis et al., 2012, p. 62). Os 5 textos literários, de aproximadamente 800 palavras, acompanhados de ilustrações de suporte, consistiram de pequenas histórias contemporâneas e tradicionais com dois personagens principais e um enredo com um ou dois eventos centrais (Mullis et al., 2012). Os textos destinados principalmente à aquisição e uso de informação incluíram textos científicos, etnográficos, biográficos, entre outros, acompanhados de diagramas, mapas, ilustrações, fotografias ou tabelas (Mullis et al., 2012).

A escala do *PIRLS* 2011 varia entre 0 e 1000 pontos, “embora o desempenho do aluno normalmente varie entre 300 e 700” (Mullis et al., 2012, p. 36). São considerados 4 *benchmarks* internacionais: *Advanced International Benchmark* (625 pontos), *High International Benchmark* (550 pontos), *Intermediate International Benchmark* (475 pontos) e *Low International Benchmark* (400 pontos) (Mullis et al., 2012). No nível avançado os alunos são capazes de “integrar ideias e informações em textos para fornecer razões e explicações” (Mullis et al., 2012, p. 8). No nível alto os alunos conseguem “fazer inferências e interpretações com suporte baseado em texto” (Mullis et al., 2012, p. 8). No nível intermédio os alunos são capazes de “fazer inferências diretas” (Mullis et al., 2012, p. 8) e no nível baixo conseguem “localizar e obter informações de diferentes partes do texto” (Mullis et al., 2012, p. 8). Considerando os 45 países que avaliaram alunos do 4.º ano, Portugal obteve uma pontuação média global de 541 pontos, posicionando-se em 19.º lugar na distribuição do desempenho em leitura (Mullis et al., 2012). 9% dos 4085 alunos portugueses avaliados, pertencentes a 148 escolas, atingiram o *Advanced International Benchmark*, 47% o *High International Benchmark*, 84% o *Intermediate International Benchmark* e 98% o *Low International Benchmark*, posicionando o país na 20.ª posição (Mullis et al., 2012). Singapura chegou ao 1.º lugar com 24% dos seus alunos a atingirem o *Advanced International Benchmark*, seguida pela Federação Russa (19%), Irlanda do Norte (19%), Finlândia (18%), Inglaterra (18%) e a região administrativa especial chinesa de Hong Kong (18%) (Mullis et al., 2012).

Em 2016, Portugal participou novamente no *PIRLS*. No *PIRLS* 2016 participaram cerca de 319000 alunos, 310000 pais, 16000 professores e 12000 escolas, de um total de 61 países e

entidades participantes (por exemplo, regiões de países, bem como anos adicionais ou grupos de idiomas dos participantes países) (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017b). A pontuação média global, atingida pelos 4642 alunos portugueses avaliados, frequentadores das 218 escolas participantes, foi de 528 (uma descida de 13 pontos relativamente a 2011), alcançando o país o 30.º lugar na distribuição do desempenho em leitura (Mullis et al., 2017b). O *Advanced International Benchmark* foi atingido por 7% dos alunos, 38% alcançaram o *High International Benchmark*, 79% o *Intermediate International Benchmark* e 97% o *Low International Benchmark*, colocando Portugal no 31.º lugar (Mullis et al., 2017b). Em relação aos países cimeiramente classificados, Singapura atingiu o 1.º lugar com 29% dos seus alunos a alcançarem o *Advanced International Benchmark*, ficando a Federação Russa (26%) e a Irlanda do Norte (22%) na segunda e terceira posições, respetivamente (Mullis et al., 2017b).

Entre 2001 e 2016, onze países aumentaram os seus resultados de desempenho e só dois diminuíram (Mullis et al., 2017b). Por outro lado, dezoito países aumentaram e 10 diminuíram as suas pontuações no curto prazo (2011-2016) (Mullis et al., 2017b). De entre outros resultados globais, destacam-se: as meninas têm um desempenho médio superior aos meninos (+19 pontos) em 48 dos 50 países participantes (em Macau e em Portugal, o desempenho dos meninos e das meninas foi semelhante), uma diferença global que parece não diminuir desde 2001; um desempenho maior em leitura está relacionado com mais recursos que suportam a aprendizagem (por ex., livros em casa e pais com habilitações académicas que exercem profissões técnicas), com mais dispositivos digitais em casa e com os pais que gostam de ler; os alunos com melhor desempenho em leitura frequentaram a educação pré-primária, têm pais que os envolvem em atividades de leitura, frequentam escolas em que o número de alunos mais favorecidos socioeconomicamente é maior do que o dos desfavorecidos, têm pares que já têm competências de leitura e escrita logo no 1.º ano, frequentam escolas com ambientes disciplinados, têm uma percentagem significativa do tempo de aula dedicado à leitura (18%, em média), beneficiam de professores e de diretores qualificados, têm uma atitude positiva perante a leitura e têm pouca dificuldade na leitura *online* (Mullis et al., 2017b).

A recolha de dados do *PIRLS 2021* ocorreu durante a pandemia da COVID-19, o que levou a um grande esforço para o alcançar dos *standards* para a qualidade da recolha dos dados (Mullis et al., 2023). Ocorreu uma focagem na transição para a avaliação digital com uma interface de utilizador de última geração, textos com recursos interativos, navegação livre pelos textos, ativação de um painel que apresenta os itens e tarefas interativas (Mullis et al., 2023).

De um total de 57 países e 8 entidades *benchmarking* participantes no *PIRLS 2021*, 26 países e 7 entidades transitaram para a avaliação digital como meio principal de recolha de

dados administrando também os textos em suporte de papel do *PIRLS* 2016 a uma amostra “ponte” (Mullis et al., 2023). As 2 amostras de estudantes, uma dos que responderam aos itens em suporte de papel e outra dos que responderam no formato digital, permitiram o efetuar da ponte entre a escala do *PIRLS* 2016 em papel para o *PIRLS* digital em 2021 (Mullis et al., 2023). Portugal fez parte do grupo de 26 países e 7 entidades. Os EUA administraram a avaliação digital *PIRLS* 2021 e a avaliação em suporte de papel *PIRLS* 2021 a uma amostra “ponte”, optando por reportar os dados recolhidos nesta segunda (Mullis et al., 2023). Os outros 31 países e 1 entidade de *benchmarking* continuaram a administrar a avaliação *PIRLS* 2021 completamente em suporte de papel (Mullis et al., 2023).

O quadro de referência tem sido atualizado mas mantido consistente ao longo dos ciclos do *PIRLS*, organizando-se em torno de dois objetivos abrangentes para a leitura: a leitura para experiência literária e a leitura para adquirir e usar informações (Mullis et al., 2023).

O *PIRLS* 2021 recolheu dados de cerca de 13000 escolas, 400000 alunos, 20000 professores e 380000 pais (Mullis et al., 2023). Os pais dos alunos portugueses responderam que 85% dos seus educandos ficaram em casa em qualquer momento durante a pandemia da COVID-19 tendo 55% percebido que o progresso da aprendizagem foi de alguma forma afetado adversamente enquanto que 14% consideraram que foi bastante afetado adversamente (Mullis et al., 2023). Com base nas respostas dos diretores, a percentagem de alunos participantes com 5 a 8 semanas de funcionamento normal do ensino primário afetado pela pandemia da COVID-19 foi de 44% (Mullis et al., 2023). Já 37% tiveram mais de 8 semanas de funcionamento normal afetado pela pandemia (Mullis et al., 2023).

A pontuação média global alcançada pelos 6111 alunos portugueses participantes no *PIRLS* 2021 foi de 520 (uma descida de 8 pontos face a 2016), alcançando o país o 22.º lugar na distribuição do desempenho em leitura (Mullis et al., 2023). Em 1.º lugar ficou Singapura com 587 pontos (Mullis et al., 2023). O *Advanced International Benchmark* foi atingido por 6% dos alunos portugueses, 36% alcançaram o *High International Benchmark*, 75% o *Intermediate International Benchmark* e 94% o *Low International Benchmark* (Mullis et al., 2023). Singapura atingiu o 1.º lugar com 35% dos seus alunos a alcançarem o *Advanced International Benchmark*, ficando a Hong Kong (21%) e a Federação Russa (21%) na segunda e terceira posições, respetivamente (Mullis et al., 2017b).

Entre outros resultados globais destacamos os que se seguem. As meninas do 4.º ano de escolaridade tiveram um desempenho médio em leitura mais alto do que os meninos em quase todos os países, com uma vantagem média de 16 pontos nos 43 países que efetuaram o *PIRLS* 2021 no final do 4.º ano (+6 pontos no caso de Portugal) (Mullis et al., 2023). Alunos que

frequentaram escolas com percentagens mais altas de alunos economicamente mais favorecidos tiveram um maior desempenho em leitura do que aqueles que frequentaram escolas com percentagens mais baixas de alunos economicamente favorecidos (Mullis et al., 2023). Em média, 31 por cento dos alunos frequentaram escolas “não afetadas” pela escassez de recursos e eles obtiveram o maior desempenho médio de realização de leitura (519) (Mullis et al., 2023). Para 61% dos alunos em escolas “um pouco afetadas” pela escassez de recursos, o desempenho médio em leitura foi comparativamente menor (498) e menor ainda para 8% dos alunos em escolas “muito afetadas” pela escassez de recursos (472) (Mullis et al., 2023). Alunos cujos pais frequentemente envolveram as suas crianças em atividades de literacia antes da escola primária como por exemplo ler livros, contar histórias, conversar com eles, jogar jogos de palavras ou escrever, tiveram um desempenho médio em leitura mais alto (518) (Mullis et al., 2023). Esse desempenho foi mais baixo (495) para alunos cujos pais apenas “às vezes” os envolveram nessas atividades e muito menor (418) para a pequena percentagem de alunos cujos pais “nunca ou quase nunca” os envolveram em atividades de alfabetização precoce (Mullis et al., 2023).

Como extensão do *PIRLS*, o *ePIRLS* realizou-se pela primeira vez em 2016 e testou a capacidade de leitura e de aprendizagem *online* de alunos do 4.º ano de escolaridade (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017a). As tarefas de avaliação, apresentadas num computador, versaram conteúdos de ciências e de estudos sociais e incluíram lições com páginas Web, gráficos informativos, animações, vários separadores, janelas *pop-up* e um avatar que orienta os alunos nas tarefas de pesquisa (Mullis et al., 2017a). Mullis, Martin, Foy, e Hooper (2017a) apresentam 5 razões principais que podem justificar a realização do *ePIRLS*: segundo dados da Broadband Commission (ITU e UNESCO), cerca de 40% da população mundial, no final de 2014, tinha acesso à Internet (Broadband Commission, 2014); os alunos acedem cada vez mais a informação *online*, quer em casa, quer em dispositivos móveis que utilizam frequentemente; os estudantes possuem competências limitadas de leitura *online* direcionadas para a aprendizagem; a investigação revelou uma combinação de estratégias vindas da leitura tradicional com novas estratégias de leitura *online*, quando se utiliza a Internet, que dão pistas para novos estudos que permitam encontrar fortes evidências se e como a compreensão do que é lido *online* é diferente da resultante de uma leitura exclusivamente *offline* (Afflerbach & Cho, 2010; Coiro & Dobler, 2007); as preocupações com a igualdade de oportunidades nas escolas, para todos os alunos lerem e aprenderem *online*, assumem uma crescente importância, numa altura em um novo fosso na leitura *online* está a aparecer.

No *ePIRLS* 2016 participaram 14 países e 2 emirados dos Emirados Árabes Unidos com objetivos de *benchmarking* (Mullis et al., 2017a). Em relação a alguns resultados globais, verificou-se que: entre 83% a 93% dos alunos participantes gostaram de realizar as atividades *online* propostas; os estudantes tiveram pouca dificuldade na navegação pelos itens; os países que tiveram pontuações médias no *ePIRLS* superiores às que tiveram no *PIRLS* foram países que tradicionalmente melhoraram nas avaliações em leitura *offline*, o que sugere que os benefícios resultantes de bons contextos instrucionais poderão abranger os dois tipos de leitura; as meninas continuam a ter um melhor desempenho que os meninos, não tendo ocorrido nenhum país onde estes tivessem um desempenho melhor do que elas, o que sugere que as vantagens proporcionadas pela tecnologia, muitas vezes apreciadas pelos meninos, podem não ser por eles aproveitadas no caso da leitura e da aprendizagem de e com informação *online* (Mullis et al., 2017a). Portugal atingiu a pontuação de 522 pontos (menos 6 pontos do que no *PIRLS* 2016), ficando posicionado no 12.º lugar (Mullis et al., 2017a). No 1.º, 2.º e 3.º lugares ficaram Singapura (588), Noruega (568) e Irlanda (567), respetivamente (Mullis et al., 2017a).

Conforme referido anteriormente neste texto, no *PIRLS* 2021, 26 países e 7 entidades transitaram para a avaliação digital como meio principal de recolha de dados administrando também os textos em suporte de papel do *PIRLS* 2016 a uma amostra “ponte” (Mullis et al., 2023). Esta avaliação *PIRLS* 2021 digital incorporou 5 tarefas *ePIRLS* onde um avatar de professor orienta os alunos através de sítios Web simulados contendo vários textos e recursos interativos necessários para a conclusão de tarefas sobre estudos sociais ou tópicos científicos (Mullis et al., 2023).

O *ICILS* (*International Computer and Information Literacy Study*), destinado a testar a literacia em computadores e informação (*computer and information literacy - CIL*) e a investigar a influência de fatores como as características do aluno e os contextos escolares no desempenho em *CIL*, foi aplicado pela primeira vez, em 2013 (<http://www.iea.nl/icils>; Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014, p. 3), a 60000 alunos frequentadores do 8.º ano de escolaridade em mais de 3300 escolas de 21 países, regiões de países ou cidades participantes (Fraillon et al., 2014). Foram estes: Alemanha; Austrália; Cidade de Buenos Aires, Argentina; Chile; Croácia; Dinamarca; Eslovénia; Federação Russa; Lituânia; Noruega (9.º ano); Ontário, Canadá; Países Baixos; Polónia; Região Administrativa Especial de Hong Kong, República Popular da China; República Checa; República da Coreia; República Eslovaca; Suíça; Tailândia; Terra Nova e Labrador, Canadá; Turquia (Fraillon et al., 2014). A cidade de Buenos Aires, na Argentina, e as províncias de Ontário e de Terra Nova e Labrador, no Canadá, tomaram parte no *ICILS* 2013 como participantes *benchmarking* (Fraillon et al., 2014).

O constructo *CIL* combinou literacia da informação, pensamento crítico, habilidades técnicas e de comunicação, tendo sido criada uma escala de avaliação do desempenho com 4 níveis (nível 1: de 407 a 491 pontos; nível 2: de 492 a 576 pontos; nível 3: de 577 a 661 pontos; nível 4: acima de 661 pontos) (Fraillon et al., 2014). Por exemplo, os alunos no nível 1 “demonstram familiaridade com a gama básica de comandos de *software* que lhes permitem aceder a ficheiros e completar o texto de rotina e edição de *layout* sob instrução” (Fraillon et al., 2014, p. 73). Para um determinado módulo, com uma sequência narrativa, foram criados itens, para os alunos completarem tarefas (Fraillon et al., 2014).

Os alunos, depois de responderem ao teste *ICILS* 2013, responderam a um questionário em suporte computacional, com perguntas relativas “à sua utilização de tecnologia da informação e comunicação [em inglês, ICT] em casa e na escola, à sua experiência de utilização de ICT e ao seu acesso a recursos ICT” (Fraillon et al., 2014, p. 125). Uma das questões “perguntava aos alunos para dizerem que qualificação educacional eles esperavam atingir” (Fraillon et al., 2014, p. 102). Foram também aplicados questionários aos diretores das escolas e aos professores (Fraillon et al., 2014).

O *ICILS* 2013 concentrou-se na literacia da informação e do computador, designadamente nas aptidões dos alunos para utilizar os computadores para investigar, criar e comunicar (Fraillon et al., 2019). Para além de reportar as mudanças na *CIL* desde 2013, o segundo *ICILS*, aplicado em 2018, introduziu uma avaliação das habilidades de pensamento computacional (*computational thinking* - CT) dos alunos, nomeadamente as suas capacidades para identificar, analisar e descrever problemas do mundo real, com vista a encontrar soluções que possam ser operacionalizadas com um computador (Fraillon et al., 2019).

No *ICILS* 2018 participaram 46561 alunos do 8.º ano de escolaridade, de 2226 escolas de 12 países (Alemanha, Cazaquistão, Chile, Dinamarca, EUA, Finlândia, França, Itália, Luxemburgo, Portugal, República da Coreia e Uruguai) e dois sistemas educativos dentro de países, designados por entidades de *benchmarking* (Moscou, Federação Russa; Renânia do Norte-Vestfália, Alemanha) (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth, 2019). Os dados dos discentes foram complementados com dados dos 26530 professores e com dados contextuais recolhidos dos coordenadores das TIC e dos diretores dessas escolas, bem como dados provenientes dos centros de pesquisa nacionais (Fraillon et al., 2019).

O instrumento de teste, utilizado no *ICILS* 2018, compreendeu cinco módulos de perguntas e tarefas que levavam 30 minutos cada a completar (Fraillon et al., 2019). No primeiro módulo, intitulado “competição de banda”, os alunos efetuaram o planeamento de um sítio Web, editaram uma imagem e usaram um construtor simples de *sites* para criar uma página

Web com informações sobre um concurso escolar de bandas (Fraillon et al., 2019). No segundo módulo, designado “respiração”, os discentes geriram ficheiros e recolheram e avaliaram informações para criar uma apresentação, destinada a alunos de oito ou nove anos de idade, sobre o processo da respiração (Fraillon et al., 2019). O terceiro módulo, intitulado “viagem escolar”, consistiu na ajuda ao planeamento de uma viagem escolar, através da elaboração de uma folha com informações, utilizando ferramentas de bases de dados *online* e seleccionando e adaptando informações, bem como criando um mapa usando uma ferramenta de mapeamento *online* (Fraillon et al., 2019). No quarto módulo, designado “jogos de tabuleiro”, pretendeu-se que os alunos utilizassem uma rede social escolar para troca direta de mensagens e publicação em grupo para incentivarem os seus colegas a ingressarem num grupo de interesse em jogos de tabuleiro (Fraillon et al., 2019). No quinto e último módulo, designado “reciclagem”, foi pedido aos discentes que acessem e avaliassem as informações de um sítio Web de partilha de vídeos para identificarem uma fonte adequada de informações relativas à redução, reutilização e reciclagem de resíduos, fazerem anotações e utilizarem as mesmas para conceberem uma infografia (Fraillon et al., 2019).

O primeiro nível de proficiência da escala de desempenho *CIL* (407 a 491 pontos) corresponde a alunos que demonstram um conhecimento funcional dos computadores como ferramentas e um entendimento básico das consequências dos computadores serem acedidos por vários utilizadores (Fraillon et al., 2019). Neste nível, os discentes demonstram familiaridade com as convenções básicas de *layout* de documentos eletrónicos e aplicam comandos de *software* convencionais para executar tarefas básicas de comunicação e de pesquisa de informação e para adicionar conteúdo simples aos produtos de informação (Fraillon et al., 2019).

Segundo Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, e Duckworth (2019), o nível 2 da escala (492 a 576 pontos) corresponde a um desempenho em que os alunos utilizam os computadores para concluir tarefas de recolha e gestão de informação básica e explícita. Neste nível, os discentes localizam informações explícitas dentro de determinadas fontes eletrónicas fornecidas e, em resposta a instruções específicas, fazem edições básicas e adicionam conteúdo aos produtos de informação existentes (Fraillon et al., 2019). Criam produtos de informação simples que mostram consistência no desenho e adesão às convenções de *layout* (Fraillon et al., 2019). Os alunos que trabalham neste nível 2 demonstram também conhecimento dos mecanismos de proteção de informações pessoais e de algumas consequências do acesso público a informações pessoais (Fraillon et al., 2019).

Os alunos que trabalham no nível 3 da escala de desempenho *CIL* (577 a 661 pontos) demonstram a capacidade de trabalhar de forma independentemente quando utilizam os computadores como ferramentas de recolha e gestão de informação (Fraillon et al., 2019). Estes alunos selecionam a fonte de informações mais adequada ao objetivo especificado, consultam informações de fontes eletrónicas fornecidas para responder a perguntas concretas e seguem as instruções para usar comandos de *software* reconhecidos convencionalmente para editar, adicionar conteúdo e reformatar produtos de informação (Fraillon et al., 2019). Eles reconhecem que a credibilidade das informações baseadas na Web pode ser influenciada pela identidade, experiência e motivos dos criadores da informação (Fraillon et al., 2019).

Segundo Fraillon et al. (2019), o nível mais alto da escala de desempenho *CIL* (nível 4, pontuações acima de 661) menciona que os alunos que trabalham neste nível selecionam as informações mais relevantes para fins de comunicação (Fraillon et al., 2019). Eles avaliam a utilidade das informações com base em critérios associados à necessidade e avaliam a confiabilidade das informações com base na sua origem e conteúdo (Fraillon et al., 2019). Os produtos de informação que concebem atendem ao público-alvo e aos propósitos comunicacionais (Fraillon et al., 2019). Utilizam recursos de *software* indicados para reestruturar e apresentar informações de maneira consistente com as convenções usadas para a apresentação (Fraillon et al., 2019). Estes discentes demonstram consciência dos problemas que podem surgir com relação ao uso de informações proprietárias na Internet (Fraillon et al., 2019).

O pensamento computacional (*computational thinking* - *CT*), entendido como a capacidade do indivíduo reconhecer aspectos dos problemas do mundo real que são adequados para uma formulação computacional e avaliar e desenvolver soluções algorítmicas para esses problemas, engloba a vertente de concetualização de problemas e a vertente de operacionalização de soluções (Fraillon et al., 2019).

O instrumento de teste *ICILS CT* compreendeu dois módulos de 25 minutos cada (Fraillon et al., 2019). Os alunos dos 8 países e um participante *benchmarking*, que participaram na opção *ICILS CT*, após terem concluído o teste *CIL* e o questionário do aluno, responderam aos dois módulos de teste de *CT* por ordem aleatória (Fraillon et al., 2019). A concetualização de problemas compreendeu 3 aspetos: conhecer e entender os sistemas digitais (18%); formular e analisar problemas (10%); recolher e representar dados relevantes (13%) (Fraillon et al., 2019). A operacionalização de soluções inclui 2 aspetos: planear e avaliar soluções (31%); desenvolver algoritmos, programas e interfaces (28%) (Fraillon et al., 2019).

A escala de desempenho no *CT* foi dividida em três regiões.

Os alunos com desempenho CT na região mais baixa (pontuações abaixo de 459 pontos), aquando do planeamento das soluções computacionais, demonstram familiaridade com as convenções dos sistemas digitais para configurar entradas, observar eventos e gravar observações (Fraillon et al., 2019). Ao desenvolverem os algoritmos, os alunos podem usar uma sequência passo a passo de instruções para cumprirem os objetivos da tarefa (Fraillon et al., 2019).

Os discentes com pontuações pertencentes à região intermédia da escala (pontuações entre 459 e 589) demonstram uma compreensão de como a computação pode ser usada para resolver problemas do mundo real (Fraillon et al., 2019). Podem planear e executar interações sistemáticas com um sistema, para que possam interpretar a saída ou o comportamento do mesmo (Fraillon et al., 2019). No desenvolvimento dos algoritmos utilizam instruções de repetição de forma eficaz (Fraillon et al., 2019).

A região superior da escala de desempenho CT engloba as pontuações superiores a 589 pontos (Fraillon et al., 2019). Os alunos neste nível de proficiência no pensamento computacional demonstram uma compreensão da computação como uma plataforma ou estrutura generalizável de solução de problemas sendo capazes de explicar como utilizaram uma abordagem sistemática ao usar a computação para resolver problemas do mundo real (Fraillon et al., 2019). Estes discentes desenvolvem algoritmos que usam instruções de decisão e de repetição de forma eficaz (Fraillon et al., 2019).

Destacamos, de seguida, alguns resultados e conclusões do *ICILS* 2018. Entre países a diferença entre a pontuação mais alta e a mais baixa foi de 157 pontos (Fraillon et al., 2019). Dentro dos países, na literacia da informação e computação, o valor da diferença, entre a média das 5% mais baixas pontuações e a média das 95% mais altas, variou entre os 216 pontos, verificados na Dinamarca, e os 347 pontos registados no Cazaquistão (Fraillon et al., 2019). Assim, as diferenças nas pontuações foram maiores dentro de cada país do que entre países (Fraillon et al., 2019). O nível 1 da escala de desempenho não foi atingido por 18% dos alunos participantes no *ICILS* 2018 e 25% alcançaram apenas esse nível 1, o que leva a poder-se concluir que os jovens não desenvolvem habilidades digitais sofisticadas simplesmente nascendo num ambiente digital e crescendo utilizando dispositivos digitais (Fraillon et al., 2019). Na literacia da informação e computação, as alunas registaram uma média de 505 pontos suplantando os alunos (488 pontos) (Fraillon et al., 2019). Em média, os alunos tiveram melhor desempenho do que as alunas na parte do pensamento computacional, registando 502 pontos (elas: 498 pontos) (Fraillon et al., 2019). As condições socioeconómicas dos alunos diretamente relacionadas com as ocupações profissionais e as habilitações académicas dos pais, bem como

com o número de livros existentes nas suas casas, influenciam o desempenho ao nível da *CIL*, tendo, em média, os discentes de nível socioeconómico mais alto registado pontuações significativamente mais altas (Fraillon et al., 2019). Apesar da maioria das escolas ter recursos de *software* de processamento de texto, realização de apresentações eletrónicas, vídeo/fotografia e desenho/gráficos, em média, houve uma proporção maior de alunos com pontuação abaixo do nível 2 do que acima, o que leva a concluir-se que apenas o fornecimento de equipamentos de TIC aos alunos e professores não é suficiente para melhorar suas habilidades digitais (Fraillon et al., 2019). Em relação às atitudes dos docentes, há uma probabilidade maior destes promoverem a literacia da informação e da computação no ensino se são utilizadores seguros das TIC, têm opiniões favoráveis em relação à utilização das mesmas e acham que a sua escola tem uma abordagem colaborativa para o uso das TIC no ensino (Fraillon et al., 2019). Contudo, apesar de 70% dos alunos frequentarem escolas onde os coordenadores das TIC indicaram que o conteúdo digital vinculado aos livros didáticos estava disponível para ensino e aprendizagem, apenas 32% dos professores participantes no *ICILS* 2018 relataram usar esse tipo de conteúdo (Fraillon et al., 2019). A partir de respostas do tipo “sim/não” dadas pelos diretores das escolas, apurou-se que, em média, 69% dos alunos utiliza, nos computadores da escola, jogos de computador não relacionados com a escola (as percentagens nacionais variaram entre 48%, em Moscovo, Federação Russa, e 82%, em Portugal) (Fraillon et al., 2019). Na opção *ICILS CT* participaram 8 países e um participante *benchmarking* (Fraillon et al., 2019). O pensamento computacional está fortemente associado com a literacia da informação e dos computadores uma vez que, em média, em todos os países, a correlação entre as pontuações *CIL* e *CT*, obtidas pelos alunos, foi de 0.82 (Fraillon et al., 2019). Tal como na *CIL*, no *CT* ocorreu uma maior variação de pontuações dentro de cada país do que entre países (Fraillon et al., 2019). Entre países, a diferença entre as pontuações mais alta e mais baixa foi de 76 pontos (Fraillon et al., 2019). Dentro dos países, no pensamento computacional, o valor da diferença, entre a média das 5% mais baixas pontuações e a média das 95% mais altas, variou entre os 266 pontos, registados em Portugal, e os 371 pontos registados na República da Coreia (Fraillon et al., 2019). O desempenho no pensamento computacional tende a ser superior nos alunos, comparativamente com as alunas (Fraillon et al., 2019). Porém, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas em apenas dois países, num a favor das alunas e noutra a favor dos alunos (Fraillon et al., 2019). Tal como na *CIL*, os discentes de nível socioeconómico mais alto registaram pontuações significativamente mais altas no *CT* (Fraillon et al., 2019). O *background* imigrante e *background* linguístico também influenciam o desempenho dos discentes no *CT* (Fraillon et al., 2019). Assim, em seis

de sete países, os alunos provenientes de famílias não emigrantes tiveram, com significado estatístico, pontuações mais altas do que os oriundos de famílias emigrantes (Fraillon et al., 2019). Por outro lado, os alunos que reportaram serem falantes, em primeiro lugar, da língua do seu teste ICILS, obtiveram significativamente estatisticamente maiores pontuações do que os alunos que reportaram falar outra língua em casa (Fraillon et al., 2019). O acesso a computadores em casa e o número de anos de utilização de computadores têm relação com o *CT* do aluno (Fraillon et al., 2019). Verificou-se que, em todos os países, com significado estatístico, os alunos que declararam ter dois ou mais computadores em casa e os alunos que reportaram terem 5 ou mais anos de experiência de utilização de computadores obtiveram pontuações mais altas do que os alunos com menos de dois computadores e os alunos com menos de 5 anos de experiência de utilização de computadores (Fraillon et al., 2019).

Em relação ao desempenho dos alunos portugueses na literacia em informação e computadores, 7% dos participantes no *ICILS* 2018 obtiveram pontuações abaixo do nível 1 e 27% alcançaram esse nível (407 a 491 pontos) (Fraillon et al., 2019). 46% obtiveram pontuações pertencentes ao nível 2 (492 a 576 pontos), 19% ao nível 3 (577 a 661 pontos) e 1% alcançou o nível 4 (Fraillon et al., 2019). Considerando os extremos da escala, o país com maior percentagem de alunos com pontuações abaixo do nível 1, foi o Cazaquistão, com 54%, e o país com maior percentagem de alunos com pontuações superiores a 661 pontos (nível 4), foi a República da Coreia, com 9% (Fraillon et al., 2019). No desempenho global ao nível do pensamento computacional, Portugal obteve 482 pontos, tendo as pontuações variado entre um mínimo de 460 pontos (Luxemburgo) e 536 pontos (República da Coreia) (Fraillon et al., 2019).

O *ICILS* 2023 procederá às recolhas de informações entre fevereiro e maio de 2023 (países participantes pertencentes ao hemisfério norte) e entre setembro e novembro de 2023 (hemisfério sul), estando prevista a publicação dos resultados em novembro de 2024 (<https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2023>).

Considerando a prestação portuguesa no *PISA*, observa-se, ao longo das sete edições realizadas e com resultados publicados, entre 2000 e 2018, uma evolução positiva nos resultados obtidos, pelos alunos de 15 anos, nos 3 domínios (literacias em leitura, matemática e ciências). No *PISA* 2015, todas as 3 pontuações alcançadas ficaram acima da média dos 35 países da OCDE (ciências: 501 pontos, 17.º lugar, nível de proficiência 3; leitura: 498 pontos, 18.º lugar, nível de proficiência 3; matemática: 492 pontos, 22.º lugar, nível de proficiência 3), sendo de salientar também o lugar ocupado por Portugal considerando a totalidade dos 72 países e economias participantes no estudo (29.ª posição na literacia matemática; 21.ª posição na literacia em leitura e 23.ª posição na literacia científica). No *PISA* 2018, Portugal obteve

pontuações, nos três domínios, à volta da média dos países participantes membros da OCDE (leitura: OCDE 487 pontos, Portugal 492 pontos; matemática: OCDE 489 pontos, Portugal 492 pontos; ciências: OCDE 489 pontos, Portugal 492 pontos). Em relação aos 79 participantes, Portugal posicionou-se em 24.º lugar na literacia em leitura, 28.º lugar na literacia matemática e 26.º lugar na literacia científica. Assim, poderemos concluir que, existindo uma influência dos resultados obtidos no *PISA* nas políticas educativas nacionais, as medidas subsequentes adotadas pelos diversos governos, traduzidas no reforço de horas de lecionação e/ou apoio, juntamente com o trabalho dos professores e dos alunos, tiveram uma influência positiva na melhoria das literacias dos discentes, avaliadas pelo *PISA*.

Em relação ao *TIMSS Advanced*, os alunos portugueses do 12.º ano de escolaridade, participantes pela primeira vez em 2015, posicionaram o país no 5.º lugar na matemática, em 10 participantes (nível de desempenho classificado como intermédio). Na física, Portugal alcançou o 4.º lugar, em 9 países participantes (abaixo do primeiro nível de desempenho, designado por intermédio). É de salientar que o programa e metas curriculares de matemática A, elaborados após a homologação do programa e metas dessa disciplina para o EB (em 2013), tiveram também em consideração os domínios dos conteúdos e das capacidades cognitivas descritos no *TIMSS Advanced* com “os domínios dos conteúdos (*Álgebra, Cálculo e Geometria*) e das capacidades cognitivas (*Knowing, Applying e Reasoning*) [...] devidamente contemplados” (MEC, n.d., p. 4) e “a inclusão no Programa de alguns temas fundamentais, atualmente ausentes do Ensino Secundário em Portugal, [contribuindo] decisivamente para o alinhamento das opções curriculares nacionais com o plano internacional” (MEC, n.d., p. 4).

Em relação aos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, a sua participação no *TIMSS* 1995, 2011 e 2015 registou, para Portugal, uma subida, entre 1995 e 2015, de 99 pontos a matemática (2015: 541 pontos, nível de desempenho intermédio, 13.º lugar em 49 participantes) e de 56 pontos a ciências (2015: 508 pontos, nível de desempenho intermédio, 32.º lugar em 47 participantes), tendo, no entanto, nesta segunda, ocorrido uma descida de 14 pontos entre 2011 e 2015. Em 2019, a pontuação média global a matemática registou uma descida de 16 pontos em relação a 2015 (2019: 525 pontos; nível de desempenho intermédio, 20.º lugar em 58 participantes), ocorrendo também descidas nas pontuações nos 3 domínios cognitivos (conhecer, aplicar e raciocionar), com diferenças significativas entre as pontuações obtidas pelas alunas e pelos alunos. No caso das ciências, ocorreu uma pequena descida de 4 pontos (2019: 504 pontos; nível de desempenho intermédio, 33.º lugar em 58 participantes) com diferenças entre géneros não muito significativas.

Em relação ao 8.º ano de escolaridade, Portugal conta, até ao momento em que este texto é escrito, com 2 participações no *TIMSS*. Entre 1995 e 2019, o país subiu 49 e 46 pontos no desempenho em matemática e ciências, respetivamente.

A matemática, no 4.º e 8.º anos de escolaridade, em diferentes anos de participação no *TIMSS*, continuaram a verificar-se pontuações, estatisticamente inferiores, das alunas em relação aos alunos. Nas ciências tal ocorreu mais ao nível do 8.º ano, com uma maior diferença entre as pontuações no domínio cognitivo referente ao conhecer.

Assim, de acordo com os resultados conhecidos até ao momento da escrita deste texto, os resultados obtidos em 2019 no *TIMSS* revelam uma quebra na tendência crescente da pontuação, verificada para o desempenho na matemática do 4.º ano e uma continuidade da descida na pontuação registada para o desempenho nas ciências do 4.º ano. Embora, por exemplo, no caso da disciplina de matemática do EB, o programa, homologado a 17 de junho de 2013, mencione, após detalhar o que envolve a resolução de problemas por parte dos alunos, ser fundamental que os alunos do 1.º ciclo do EB não terminem o ciclo apenas a conseguir responder corretamente a questões de resposta imediata como mostra o *TIMSS* 2011 (MEC, 2013), mudanças nas políticas educativas ao nível dos exames nacionais e dos apoios educativos aos alunos, entretanto ocorridas, poderão ter influenciado uma menor consecução das aprendizagens. Para tal também poderá ter contribuído alguma afetação da capacidade da escola para fornecer a instrução, provocada pela inadequação ou falta de recursos.

No *PIRLS* 2011, onde Portugal participou pela primeira vez, em 45 países participantes, alcançou-se o 19.º lugar, com uma média global no desempenho de leitura de 541 pontos. Em 2016, Portugal atingiu 528 pontos (uma descida de 13 pontos, relativamente a 2011) e o 30.º lugar, em 61 países e entidades participantes. No *PIRLS* 2021, a pontuação média global alcançada pelos 6111 alunos portugueses participantes foi de 520 pontos (menos 8 pontos face a 2016), alcançando o país o 22.º lugar na distribuição do desempenho em leitura (Mullis et al., 2023).

Em relação ao *ICILS*, embora este estudo conte apenas com duas realizações (2013 e 2018) e Portugal tenha participado apenas na última, os resultados, a nível global, na literacia da informação e computadores, posicionaram o país na metade superior da tabela das pontuações obtidas pelos países participantes. Em relação ao pensamento computacional, a pontuação obtida, a nível global, foi mais modesta e pertenceu à metade inferior da tabela classificativa.

Também a participação de alunos portugueses nas competições científicas internacionais anuais, como as olimpíadas internacionais de astronomia e astrofísica (desde

2011), biologia (desde 2014), ciências da terra (desde 2015), ciência da união europeia (desde 2009), filosofia (desde 2011), física (desde 1994), informática (desde 1992), matemática (desde 1989) e química (desde 2003), tem possibilitado a conquista de algumas medalhas e/ou menções honrosas, com publicitação e louvor não só pelas sociedades científicas e ordens profissionais organizadoras mas também pelo Ministério da Educação e pelas escolas de origem dos estudantes (<http://www.sp-astronomia.pt/IOAA>; <http://olimpiadas.ordembilogos.pt/outras-olimpiadas/olimpiadas-internacionais-de-biologia/>;
http://socgeol.org/actualities/show_regular_actuality?id=resultados-das-olimpiadas-internacionais-2016-japao; <http://www.dge.mec.pt/olimpiada-da-ciencia-da-uniao-europeia-euso>;
http://www.philosophy-olympiad.org/?page_id=985;
<http://olimpiadas.spf.pt/ipho/1993.shtml>; <http://stats.ioinformatics.org/countries/PRT>;
<http://olimpiadas.spm.pt/index.php?id=13&tipo=1>;
http://www.35icho.uoa.gr/ichol_eng/index_eng.htm).

O *TIMSS*, o *PIRLS*, o *TIMSS Advanced* (coordenados pelo *TIMSS & PIRLS International Study Center – Boston College*) e o *ICILS* (em cooperação com o Australian Council for Educational Research - ACER) são da responsabilidade da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), uma associação, sem fins lucrativos, de instituições e organismos de pesquisa, estudiosos e analistas (<http://www.iea.nl/about-us>; <http://www.iea.nl/our-studies>). As suas atividades e estudos, destinados a medir o desempenho dos alunos e a recolher informação dos diretores de escolas, professores, estudantes, pais e EE (em alguns casos), têm envolvido mais de 60 países e 100 sistemas educativos (<http://www.iea.nl/about-us>; <http://www.iea.nl/our-studies>).

Além dos estudos internacionais anteriormente mencionados nesta secção, a IEA coordenou/coordena, em consórcio com outras instituições, outros estudos. Entre outros, salientamos os seguintes: o *Civic Education Study (CIVED)*, que estudou a educação cívica ao nível da democracia e cidadania, identidade nacional, coesão social e diversidade, e recolheu dados a partir de questionários administrados a diretores, docentes e estudantes (90000 alunos de 14 anos em 28 países e 50000 alunos de 17 a 19 anos em 16 países, ao longo de 1999 e 2000) (<http://www.iea.nl/other-iea-studies>; <http://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/>); o *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)*, dirigido a alunos do 8.º ano e tendo como dois dos principais objetivos reportar sobre o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre conceitos e questões relacionadas com a educação cívica e a cidadania, e abordar os desafios de educar os jovens em contextos de democracia e participação cívica em constante mudança (<http://www.iea.nl/iccs>); o *Literacy and Numeracy Assessment (LaNA)*, vinculado ao

PIRLS e ao *TIMSS* e que possibilita avaliações de matemática fundamental e de habilidades de leitura a alunos do 4.º, 5.º ou 6.º ano de escolaridade, de países classificados como “em desenvolvimento”, com os objetivos de ajudar estes países a construir a sua capacidade a nível local e de apoiar os esforços da comunidade educativa global nos trabalhos com vista a um ensino primário universal (<http://www.iea.nl/lana>); o *Early Childhood Education Study (ECES)*, que visa, entre outros objetivos, descrever e analisar a educação infantil em diversos países, averiguar as relações entre o fornecimento dessa educação, os antecedentes familiares, os objetivos da política e os resultados das crianças e colecionar informação sobre as competências das crianças que se encontram a frequentar o último ano da educação infantil (<http://www.iea.nl/other-iea-studies>; <http://eces.iea.nl/>); o *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, que efetuou a principal recolha de dados, em 2007/2008, junto de instituições formadoras de professores, formadores de docentes, e futuros professores, com o objetivo de estudar como os diferentes países efetuavam a preparação dos seus professores para ensinar matemática nas escolas primárias e secundárias (<http://www.iea.nl/other-iea-studies>); o *Second Information Technology in Education Study 2006 (SITES 2006)*, que estudou a forma como os professores e os alunos estavam a utilizar as TIC, incluindo as mudanças ocorridas desde o estudo *SITES Module 1*, e a extensão das práticas pedagógicas consideradas favoráveis ao desenvolvimento de competências no século XXI; o *Second Information Technology in Education Study Module 1 (SITES Module 1)* que, em 1998/1999, permitiu, entre outros, recolher dados sobre o número de alunos por computador utilizado no ensino, o acesso à Internet, para fins educacionais, por parte das escolas, e as contribuições das TIC para as mudanças nas abordagens pedagógicas (<http://www.iea.nl/other-iea-studies>); o *Second Information Technology in Education Study Module 2 (SITES-M2)*, um estudo em que os países participantes aplicaram um conjunto comum de métodos resultantes de estudos de caso, tendo sido obtidos e analisados dados provenientes das salas de aula do ensino básico e secundário (<http://www.iea.nl/other-iea-studies>).

Segundo as organizações internacionais, a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula são as variáveis de escola que mais influenciam as aprendizagens dos alunos (ME, 2011). Estes organismos internacionais destacam também que as escolas de qualidade preocupam-se com a inclusão e a igualdade; promovem a interculturalidade, os princípios éticos e morais e a cidadania; têm uma gestão transparente; promovem a participação das famílias e outras partes interessadas; articulam com as políticas educativas autárquicas; definem metas e monitorizam o progresso, usando informação estatística; adequam a ação atendendo aos objetivos principais de melhoria das aprendizagens e da prevenção do abandono (ME, 2011).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), nos seus pareceres e recomendações, e a Inspeção-Geral da Educação (IGE), nas suas conclusões sobre o ciclo de avaliação externa 2006-2011, evidenciam que as escolas de qualidade estão focadas no progresso das aprendizagens dos alunos, são inclusivas, possuem lideranças claras e distribuídas, fomentam um ambiente de respeito mútuo e de disciplina, valorizam o trabalho colaborativo entre os docentes, estimulam a participação das famílias e desenvolvem práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação com vista à melhoria do trabalho realizado (ME, 2011).

Segundo Barroso (2006), a regulação do sistema educativo, resultará “de um complexo sistema de coordenações (e cocoordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e atores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas“ (p. 60). Em nosso entender, as escolas de qualidade, caracterizadas nos dois parágrafos anteriores, em que o trabalho dos professores e as práticas de sala de aula são essenciais, necessitarão de um reforço de formas de participação e decisão democráticas que, numa escassez de meios, consigam, com mais autonomia, uma gestão mais eficiente e eficaz dos recursos. Caracterizar um contexto educacional de uma escola em melhoria e os conceitos associados a esta, numa lógica em que os processos passam a ser realizados ciclicamente, poderá ajudar as escolas nesse desiderato, sendo que, mais uma vez, a autoavaliação de escola assumirá especial importância. No capítulo seguinte, será abordada a avaliação de escola, quer interna, quer externa, ao serviço da melhoria educacional.

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA ESCOLA PARA A MELHORIA EDUCACIONAL

Segundo Pagnoncelli e Vasconcelos (1992), a missão de uma empresa é o papel que ela desempenha num determinado negócio. Saber o que fará a empresa, para quem, para quê, como, onde e que responsabilidade social deverá ter, permitirá a definição e redação do que é a sua missão (Pagnoncelli & Vasconcelos, 1992). Uma organização escolar, em nosso entender, deverá responder às mesmas questões, partindo, seguidamente, para a elaboração de objetivos e de estratégias para os alcançar.

A escola eficaz considera todos os aspetos do desenvolvimento dos alunos, incluindo a sua situação familiar e o percurso escolar prévio, procurando exceder o que deles se espera (Stoll & Fink, 1996), no respeito pelos ritmos próprios de cada indivíduo (Nóvoa, 1992). Possui também autonomia que lhe confere meios para responder de forma atempada às exigências do dia a dia, tem uma liderança que estimula uma participação colegial e promove estratégias comuns de atuação, fomenta a articulação curricular, assegura a estabilidade profissional e a formação do pessoal, estimula a intervenção dos pais e EE, tem um conjunto de valores comuns que compõem a sua identidade organizacional e beneficia de apoio financeiro e aconselhamento/consultoria por parte das autoridades, que, entre outras necessidades, possibilitam a disponibilização de recursos humanos qualificados em áreas como a da avaliação das escolas (Nóvoa, 1992).

Patton (1990, 1997, 2000) defende que a avaliação de uma escola deve estar orientada para a utilização, fornecendo resultados que possam servir para ajudar a organização a alcançar os seus objetivos. Há um envolvimento, desde o início, de todos os *stakeholders* que intervêm e/ou são afetados pela avaliação, de modo a que a conceção da mesma também passe por eles (Patton, 1990, 1997, 2000). Segundo Clímaco (1995), a problematização do conceito de qualidade no ensino necessita de uma estrutura descritiva das práticas de avaliação.

Avaliar para quê? Avaliar o quê? Quem avalia? Como avaliar? As respostas à questão sobre o que é avaliar podem ser várias. Saber o que é sinónimo de avaliar suscita, segundo Neves e Ferreira (2015), um conjunto de questões como: “atingir os objetivos? Medir? Verificar? Reportar? Descrever? Compreender? Formular juízos? Sustentar decisões? Fazer exames? Atribuir classificações? Melhorar? Registrar? Progredir? Seriar? Selecionar? Certificar? Aferir? Regular? Acompanhar? Classificar?” (p. 23). O desenvolvimento de um processo avaliativo implica, segundo Figari (1996), responder a diversas questões: Qual a origem e o significado da avaliação a realizar? Qual o contexto formativo e os objetivos da avaliação? O que vai ser avaliado (objeto de avaliação)? Que dimensões do objeto vão ser

avaliadas? Que aspetos representativos do objeto a avaliar (referentes/critérios) vão ser escolhidos para proceder ao julgamento? Que características observáveis (indicadores) são escolhidas para verificar o grau de alcance do critério? Quando recolher os dados? Que instrumento(s) construir? Quem vai avaliar? Que cruzamento de dados efetuar? Que significados atribuir aos resultados? Que dizer aos diferentes atores da avaliação? Como? Como explorar os dados? Qual a utilidade?

Decorrente do facto de a avaliação “não ser um processo neutro, nem poder dissociar-se das concepções e visões que cada um de nós tem sobre o Homem, a Sociedade e o Mundo” (Morgado, 2016, p. 53) a avaliação potenciadora de conhecimento e da realização de aprendizagens, seja qual for o objeto avaliado, pode não ser utilizada só para esses fins, servindo também como instrumento de controlo e de prestação de contas. Segundo Pacheco (2014, julho) o afastamento do centro das atenções educacionais da avaliação focada nos objetivos “tem conduzido, pela força das dinâmicas mercantis da globalização e das suas políticas de reformas viajantes, à radicalidade educacional da avaliação baseada nos resultados, presente nos modelos de avaliação externa e na abordagem curricular centrada nos testes” (p. 365). Contudo, a lógica de controlo social do sujeito e a lógica de individualização, constituem-se como “formas complementares de análise da realidade social, uma vez que a lógica de controlo identitário tem nos seus pressupostos de legitimação a responsabilização do sujeito através da individualização dos atores, espaços e lugares” (Pacheco, 2014, julho).

Para Clímaco (2002), a ideia de que a escola consegue gerir melhor os recursos e prestar um serviço educativo melhor está na base da descentralização e do reforço da autonomia. O reforço da autonomia aumenta, assim, o nível de responsabilização das escolas e leva a que a gestão pela qualidade e os seus principais modelos entrem no dia-a-dia das escolas. Töremen, Karakus e Yasan (2009), consideram que a GQT, ao ser centrada nas pessoas, pode contribuir para a melhoria das organizações educativas, havendo necessidade de formar os gestores e os funcionários para passar dos princípios da GQT à prática, gerir eficazmente a mudança de modo a que todos os *stakeholders* adotem as novas práticas e utilizar eficazmente os recursos humanos para manter as tentativas de criação de um sistema de qualidade dinâmico. A adoção dos princípios do realce no cliente, da visão de longo-prazo, da melhoria contínua, do envolvimento da liderança, do trabalho em equipa, da eliminação das variações desnecessárias do processo, da formação, da liberdade na procura de novas soluções, da autonomia e autocontrolo, do consenso em torno dos grandes objetivos e do envolvimento dos trabalhadores, levará a uma autoavaliação da organização que transmite uma imagem de confiança, credibilidade e responsabilidade a todos os *stakeholders* (Sá, 2011). Por isso, cada vez mais organizações,

incluindo empresas, instituições e escolas, recorrem a certificações, auditorias ou avaliações internas que seguem modelos de gestão da qualidade.

Na primeira secção deste capítulo, relativa às conceções de avaliação, serão abordados diversos entendimentos do que ela é, incluindo os contextos onde pode ocorrer, os objetos que avalia, os tipos específicos de avaliação e o desenvolvimento de um processo avaliativo. Partir-se-á da avaliação em geral até se chegar à avaliação de escolas.

As influências e os percursos da avaliação de escolas em Portugal serão tratados na segunda secção, que inclui uma breve exposição dos diversos programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal, apresentados também no anexo II.

Na secção três, debruçar-nos-emos sobre alguns dos estudos mais recentes sobre os efeitos da AEE, maioritariamente desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10).

Na última secção, apresentamos uma nossa revisão sistemática sobre os efeitos das AEE, nas escolas de ensino não superior de diversos países, presentes nos resultados divulgados em artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até 14/08/2021.

1. Conceções de avaliação

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993), para que os clientes de um determinado serviço tenham uma assistência que atenda às suas necessidades, que seja de alta qualidade, moderna e eficiente, a sociedade deve avaliar regularmente seus próprios serviços profissionais. Essa avaliação, no caso da regulamentação e proteção do interesse público, deverá, no entender desses autores, ser conduzida por organizações independentes. No entanto, Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993) consideram que as avaliações mais importantes dos serviços são as efetuadas pelos próprios profissionais. Responder à pergunta “O que é a avaliação?” originará muitas respostas com conteúdo diverso. Nesta secção, não pretendendo ser exaustivos, pois existem livros inteiros dedicados ao assunto, trataremos os conceitos e as abordagens sobre a avaliação. Será também abordada a avaliação de escolas.

Para Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993), uma definição importante, e que vem ocorrendo há muito tempo, afirma que a avaliação envolve a comparação entre objetivos e resultados. Um processo de análise crítica de resultados considerando objetivos previamente definidos (UNESCO, 1989). Outros autores exigem uma concetualização mais ampla, apelando

para um estudo combinado do próprio trabalho e dos valores (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A avaliação pedagógica, da responsabilidade integral dos docentes e que ocorre nas salas de aula (Fernandes, 2011a) constitui-se como um dos exemplos onde este desenvolvimento do conceito de avaliação se torna necessário. A avaliação para as aprendizagens “visa essencialmente melhorar/facilitar o que se aprende e valorizar o que já foi aprendido” (Neves & Ferreira, 2015, p. 43). Assim, para Fernandes (2011b), a avaliação formativa, com recurso a *feedback* criterioso e frequente, é essencial para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2011b). Segundo Moss e Brookhart (2009) a avaliação formativa envolve os professores e os alunos num processo de aprendizagem ativo e intencional em que se procura de forma contínua e sistemática reunir evidências de aprendizagem com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos alunos. Pedrosa et al. (2022) mencionam que “os estudos analisados mostram que, em Instituições Educativas que recorrem a processos inovadores para a melhoria da Avaliação Formativa, são gerados ganhos significativos e, frequentemente, relevantes” (p. 20). No entanto, para Fernandes (2011b), ao evidenciar-se a importância da avaliação formativa não se pretende eliminar a importância da avaliação sumativa, que embora esteja mais associada a classificações, a certificação e a seleção, pode ser utilizada para a reflexão sobre as aprendizagens efetuadas e para a elaboração de pontos da situação (Fernandes, 2011b). O *feedback* formativo, de acordo com Brookhart (2017), deve fazer parte do ciclo de aprendizagem e proporcionar ao aluno informação sobre o ponto em que se encontra na sua aprendizagem e o que há a fazer de seguida, dando-lhe oportunidades adicionais de melhorar as suas aprendizagens. Uma vez entendido o que há a fazer e porquê, a maioria dos alunos fica motivada, desenvolvendo um sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem (Brookhart, 2017). O *feedback* tem assim um papel importante na autorregulação das aprendizagens efetuada pelos próprios alunos (Grangeat & Lepareur, 2019). Segundo Grangeat e Lepareur (2019), cria-se assim um clima de aula que estimula a observação dos fenómenos, o questionamento informal, a partilha de ideias, as tentativas de resposta e a aceitação de comentários, tornando os alunos mais capazes de oferecer soluções, oralmente ou por escrito, para os problemas que lhes são colocados. Também a utilização de escalas que permitam saber qual a perceção dos alunos sobre o *feedback* fornecido pelos seus professores (Carvalho et al., 2014), ajudará estes docentes a melhorar a quantidade e a qualidade desse mesmo *feedback*. Por outro lado, a utilização de rubricas de avaliação, ao nível dos processos ou dos produtos, contendo um conjunto coerente de critérios que procuram definir o que se espera que os alunos aprendam e, para cada critério, um conjunto de “descrições de desempenho ao longo de um *continuum* de qualidade” (Brookhart, 2013, p. 53), mais do que servir para

“julgar”, pode servir para fazer corresponder a *performance* do aluno com a descrição do nível de desempenho (Brookhart, 2013).

Segundo Pedrosa et al. (2022):

A Avaliação como Aprendizagem é aquela que, em si mesma, constitui uma aprendizagem, visto que o seu objetivo principal visa ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autodirigidos, capazes de identificar as suas lacunas e de usar essa informação para a sua melhoria no processo de aprendizagem. Por outro lado, a função sumativa associada à Avaliação de Aprendizagem (Assessment of Learning) pode ser usada tendo em vista os fins seguintes: fornecer evidência sobre o grau de realização das metas de aprendizagem traçadas, sendo realizada após um processo de ensino-aprendizagem em que se pretende que aquelas metas sejam atingidas por todos os destinatários; confirmar o que os alunos sabem e podem fazer; confirmar que conseguiram alcançar os resultados previstos no currículo; posicionar os alunos, uns em relação aos outros. (p. 23)

A avaliação, intrínseca à natureza humana, “não é um fim em si mesmo” (Neves & Ferreira, 2015, p. 35) mas sim um meio promotor da melhoria. Seja qual for o objeto de avaliação, haverá sempre um conjunto de princípios orientadores da avaliação. No caso da avaliação pedagógica, mas facilmente transponíveis para outros domínios de intervenção, Neves e Ferreira (2015) referem os seguintes princípios da avaliação: princípio da integração - “tudo aquilo que for ensinado ou promovido deve ser avaliado e que, sempre que possível, as tarefas de avaliação devem coincidir com as tarefas de aprendizagem” (p. 36); princípio da positividade – a avaliação “deve procurar informação sobre aquilo que o aluno sabe, sobre aquilo que o aluno aprendeu e sabe fazer, realçando as suas conquistas e incentivando-o a aprender mais e a querer desempenhar melhor” (p. 36); princípio da diversificação – diversificar as estratégias de avaliação “porque a avaliação se deve encontrar integrada e articulada com o currículo e também como forma de minimizar os erros que qualquer processo de avaliação encerra” (p. 37); princípio da equidade – a avaliação deve tentar “assegurar que todos tenham acesso a uma base sólida, para a qual necessitarão de intervenções diversas em quantidade ou qualidade” (p. 38); princípio da adequação – “qualquer processo de avaliação deve realizar-se com vista à melhoria do objeto avaliado” (p. 38); princípios da transparência e da credibilidade – “[...] definição de critérios e a publicitação dos procedimentos, dos pressupostos e de todas as decisões tomadas” (p. 38) contemplando-se também “os momentos de devolução dos resultados e a forma adequada de o fazer, tendo em consideração as finalidades do *feedback* e a natureza dos seus destinatários” (p. 38); princípios da exequibilidade e da utilidade – a

avaliação deve ser “capaz de fornecer informação em tempo oportuno, correspondendo às necessidades de modo útil, e sendo percebida pelos interessados como clara, simples, acessível e pertinente” (pp. 38-39); princípio da integridade – “o respeito pelos princípios e pressupostos enunciados visa conferir à avaliação a integridade requerida por um processo complexo como este” (p. 39).

A avaliação sistemática, mesmo não tendo originalmente esse nome, há muito tempo que é praticada (Neves & Ferreira, 2015; Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A avaliação de indivíduos e programas pode, por exemplo, encontrar-se no ano de 2000 a.C., quando oficiais chineses dirigiram investigações aos serviços civis ou quando, no século V a.C., Sócrates e outros mestres gregos, como parte da sua metodologia didática, utilizaram questionários avaliativos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Vejamos brevemente como, nos EUA, no entender de Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993), a avaliação evoluiu.

A partir do início da década de 30 do século XX, nos EUA, a avaliação passou a definir-se como algo que determina se certos objetivos foram alcançados (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Consequentemente, os avaliadores deveriam ajudar os elaboradores dos currículos a clarificar o que seria o rendimento dos alunos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Os objetivos, ligados ao rendimento dos alunos, proporcionariam a base para a construção do currículo e de um teste de desempenho (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993) as avaliações tylerianas evoluíram e abarcam um conjunto mais vasto de variáveis exógenas do que as cobertas pelos testes típicos, não se vendo assim muito afetadas pela fiabilidade das diferenças das pontuações individuais dos alunos, o que permitiu uma boa aceitação destes na comunidade educacional norte-americana. Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993), os últimos anos da década de 40 e os anos 50, nos EUA, foram marcados por um procurar desenvolver capacidades, a indústria e a capacidade militar, um adquirir recursos e um alcançar de “uma vida boa”. Por outro lado, foram também marcados por problemas de discriminação racial, pobreza (mais sentidos nas cidades do interior e áreas rurais), consumo exagerado e desperdício de recursos naturais (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). No plano educativo, construíram-se novos edifícios, expandindo a oferta, como, por exemplo, os colégios comunitários (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Os distritos escolares mais pequenos agruparam-se passando a oferecer serviços, à semelhança dos distritos de maior dimensão, nomeadamente nas áreas: da saúde, do desporto escolar, das refeições escolares, da educação musical, da educação comercial, da educação técnica e da educação social (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Nesta época, os educadores escreviam sobre avaliação e compilavam os dados mais importantes mas pareciam não traduzir estes trabalhos

em tentativas de melhoria destes serviços educativos em expansão (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A realização das avaliações circunscrevia-se, principalmente, aos distritos escolares locais, dependendo do interesse e da capacidade e financiamento local (fundos próprios, fundações ou organizações profissionais), existindo uma ausência de apoio externo estadual e federal (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Contudo, ocorreu um desenvolvimento dos instrumentos e estratégias aplicáveis aos diferentes métodos de avaliação, como “os testes, a ‘experimentação comparativa’ e a ‘coincidência entre resultados e objetivos’” (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993, p. 36). No final dos anos 50 e início dos 60 do século XX, nos EUA, começam as avaliações de projetos de currículos, financiados pelo governo federal (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Esta nova era assinalou o final de uma época de condescendência e o início de mudanças, orientadas pelo interesse público e com financiamento dos contribuintes, o que levou a que a avaliação passasse a ser uma atividade profissional a tempo inteiro, uma “indústria” (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993, p. 37). Na sequência do lançamento, pela União Soviética, do Sputnik I em 1957, o governo federal decidiu promulgar a *National Defense Education Act* de 1958 (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993, p. 36). Esta lei, entre outras coisas, permitiu a criação de programas educativos a matemática, ciências e línguas, assessorias e programas de pesquisa nos distritos escolares (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). O desenvolvimento curricular passou a contar com vários projetos a nível nacional, especialmente nas áreas das ciências e da matemática, com alocação de fundos para a avaliação desses programas (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). As avaliações incorporaram 4 métodos: o método de definição dos objetivos dos novos currículos e, posteriormente, avaliar até que ponto esses objetivos foram alcançados; os testes estandardizados a nível nacional, refletindo assim melhor os objetivos e os conteúdos dos novos currículos; o método do critério profissional, utilizado para avaliar as propostas e verificar periodicamente os resultados; o compromisso de muitos dos avaliadores com a avaliação dos resultados do desenvolvimento de cada currículo recorrendo a provas concretas (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A partir de 1965, foi investido muito dinheiro em programas de combate à pobreza, por meio de uma ampla gama de serviços de saúde, sociais e educacionais, que procuravam aumentar as oportunidades para todos os cidadãos dos EUA (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Procurando responder às preocupações com o desperdício dos dinheiros investidos, a lei sobre a educação elementar e secundária, de 1965, incluiu um artigo, referente à oferta de educação compensatória para crianças carentes, destinado a avaliar, anualmente, até que ponto os objetivos haviam sido atingidos, recorrendo à utilização de testes estandardizados (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). No entanto, quando os distritos

escolares começaram a responder aos requisitos de avaliação, rapidamente constataram que os instrumentos e estratégias utilizados pelos avaliadores eram totalmente inadequados para esse trabalho (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Os testes revelaram-se inadequados para identificar as diferenças entre escolas e/ou programas, devido às suas propriedades psicométricas e ao alcance dos seus conteúdos, bem como serviram para muito pouco no que respeitou ao diagnóstico das necessidades e à avaliação dos avanços dos alunos pertencentes a meios mais desfavorecidos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Por outro lado, existia uma escassez de informação sobre as necessidades e os níveis de sucesso das crianças mais desfavorecidas, o que limitava os docentes quando se tratava de estabelecer objetivos comportamentais que fossem significativos para esse grupo de alunos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A utilização de planos, com recurso a grupos experimentais e a grupos de controlo, para procurar verificar os efeitos da educação compensatória, falhou, principalmente devido à impossibilidade de atender aos requisitos desses planos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Em virtude da crescente preocupação produzida pelos esforços realizados nas avaliações, com resultados sempre negativos, o Phi Delta Kappa Research Advisory Committee criou o National Study Committee on Evaluation (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Este comité, após concluir que a avaliação educacional estava enferma, aconselhou o desenvolvimento de novas teorias e métodos de avaliação, bem como novos programas para preparar os próprios avaliadores (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Assim, entre outros(as), foram produzidos(as) ou efetuados(as): novas conceitualizações do modelo dos objetivos; uma recomendação da utilização de testes baseados em critérios em vez de testes baseados em normas; um pedido de utilização do método de análise sistemática para a avaliação de programas; novos modelos de avaliação que se afastaram radicalmente dos métodos anteriores (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). As novas conceitualizações passaram a focar-se na determinação dos resultados que se desejam ou não obter com o programa, na necessidade de julgar o mérito ou valor, e na avaliação das metas, dos investimentos, da prestação dos serviços e da melhoria (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Na década de 70, a avaliação, distinta das suas antecedentes investigação e controlo, começou a solidificar-se como profissão (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Surgiram publicações como: a *Educational Evaluation and Policy Analysis*, a *Studies in Evaluation CEDR Quarterly*, a *Evaluation Review*, a *New Directions for Program Evaluation*, a *Evaluation and Program Planning* e a *Evaluation News* (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Muitas universidades começaram a oferecer disciplinas sobre metodologias avaliativas e algumas, inclusive, programas de graduação em avaliação, tendo sido produzidas numerosas monografias e livros

(Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Fundaram-se centros de pesquisa e desenvolvimento da avaliação, como, por exemplo: a unidade de avaliação do Northwest Regional Educational Laboratory, o Center for the Study of Evaluation da UCLA, o Stanford Evaluation Consortium, o Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation da Universidade do Illinois, o Evaluation Center da Universidade de Western Michigan e o Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy do Boston College (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). No início da década de 80, o Joint Committee, formado por doze organizações profissionais, publicou um conjunto de normas para avaliar as avaliações de programas, projetos e materiais educativos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Outros grupos de normas importantes foram publicados e novas técnicas surgiram (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993).

Em virtude das diversas concepções sobre mérito, valor, qualidade e excelência, uma definição de avaliação que poderá agregar algumas outras é a proposta por Pacheco, Morgado, Sousa, e Maia (2020): “avaliar é valorar, julgar, decidir, de acordo com diferentes paradigmas e modelos que consagram a medição e a experiência” (p. 15). Nos parágrafos seguintes, vamos abordar resumidamente aquilo que Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993) designaram por avaliações verdadeiras, em oposição às pseudoavaliações, para evitar estudos tendenciosos, e em contraste com as quaseavaliações, para recomendar a realização de pesquisas conjuntas baseadas em questões de valor e mérito. Serão elas: os estudos de orientação da decisão, os estudos centrados no cliente, os estudos políticos e os estudos baseados no consumidor.

Os estudos de orientação da decisão dão destaque à utilização da avaliação tanto para julgar um programa como para o melhorar (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Estes estudos visam fornecer bases de conhecimento e de valor para a tomada e justificação de decisões (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Considerando uma empresa, as principais questões a que estes estudos procuram dar resposta são: O que deve ser atingido? Qual deve ser o planeamento de uma empresa? Como executar a planificação? Quando e como deve ser modificada a empresa? (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). No caso das instituições educativas, as respostas a estas questões baseiam-se em perspetivas de valorização, como a promoção do crescimento e desenvolvimento humanos, ao mesmo tempo que devem satisfazer os objetivos individuais e o bem comum, bem como ser cautelosos no uso de recursos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Existem vários métodos adequados para realizar este tipo de estudos de orientação da decisão, por exemplo: inspeções, avaliação de necessidades, estudos de caso, séries de recomendações, observações estruturais e planos quase-experimentais e experimentais (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A principal vantagem deste tipo de estudos é incentivar as organizações governamentais e os grupos de profissionais

a utilizar uma avaliação contínua e sistemática para o planeamento e execução dos serviços destinados a satisfazer as necessidades dos clientes (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Como principal limitação está que a necessária colaboração entre quem avalia e quem toma as decisões pode conduzir a um enviesamento dos resultados (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Para contrariar esta situação, recorre-se à meta-avaliação externa (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993).

Os estudos centrados no cliente focam-se em apoiar aqueles, que realizam um serviço no dia a dia, a avaliar e a aperfeiçoar as suas contribuições (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Têm por objetivo ajudar as pessoas que trabalham num determinado serviço local a compreender como funcionam as atividades desse serviço e o grau em que o mesmo é valorizado pelos clientes e respeitado pelos especialistas (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Geralmente, a comunidade, grupos locais e especialistas pretendem conhecer a história e a situação de um determinado programa de serviços e a forma como este foi avaliado por diferentes grupos de clientes (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). As metodologias mais frequentemente utilizadas englobam os estudos de caso, relatos conflitantes e os sociodramas. Uma das vantagens do estudo centrado no cliente é tratar-se de uma investigação ativa em que se dá apoio a pessoas que executam programas a dirigir as suas próprias avaliações (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Como limitação principal está a ausência de credibilidade externa e a possibilidade de manipulação por agentes locais que exercem um controlo sobre a avaliação (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993).

O terceiro modelo considerado por Stufflebeam e Shinkfield (1985/1993) foi designado por estudo político. O ponto de partida neste tipo de estudos é uma determinada questão política, colocada pelos legisladores, partidos ou associações políticas, e outras partes interessadas, como, por exemplo: Qual é o método mais eficaz para satisfazer as diretrizes do governo federal, relativas à igualdade de oportunidades educativas? (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). O objetivo geral de um estudo político será descrever e avaliar os benefícios e os custos potenciais da aplicação de uma ou várias políticas (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A principal vantagem dos estudos políticos é a de que eles são fundamentais como guia para as instituições e para a sociedade (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). A eventual corrupção ou subversão, originadas pelo contexto político onde se desenvolvem, são a sua desvantagem principal (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993).

Os estudos baseados no consumidor têm por objetivo avaliar os valores relativos dos bens e serviços alternativos, ajudando os clientes e contribuintes nas suas escolhas (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Dos muitos objetos alternativos de consumo qual é o melhor para se

adquirir, tendo em consideração o seu custo, as necessidades dos consumidores e os valores da sociedade, em geral? (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Neste tipo de estudos, o avaliador assume o papel de substituto do consumidor (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Os pontos de partida do avaliador, as pessoas que pertencem aos serviços institucionais e a sociedade, estão relacionados com os problemas que podem surgir com estes estudos (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Uma das vantagens principais é a proteção dos consumidores da aquisição de produtos e serviços de muito baixa qualidade (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). O principal inconveniente é a de que estes estudos podem tornar-se tão independentes de quem os realiza que podem não ser capazes de ajudar a melhor servir aos consumidores (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993). Também a confiabilidade num avaliador, especialista competente, e a exigência de recursos suficientes para a realização de estudos minuciosos, são limitações, uma vez que, frequentemente, o método é muito caro para ser executado e resulta em dados imperfeitos e não confiáveis (Stufflebeam & Shinkfield, 1985/1993).

Realizado um planeamento sistemático, a avaliação, segundo Ribeiro (1999), tem por objetivo contribuir para o sucesso desse planeamento e averiguar em que medida esse sucesso foi atingido. Por um lado, avaliar-se-á o percurso, para verificar se estão a ser cometidos erros ou desvios que impeçam a obtenção do produto desejado, aplicando, se necessário, correções ou estratégias que recolhem o projeto no caminho traçado, por outro, haverá sempre a avaliação do produto em si, pois, mesmo que o percurso tenha sido rigorosamente seguido, o produto poderá não ser o previsto (Ribeiro, 1999). Para Hadji (1994), avaliar inclui a procura dos indicadores de uma grelha predeterminada numa realidade que é observável. Pode também ser entendida como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto” (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994). Os contextos onde a avaliação pode ter lugar, bem como os objetos de avaliação, podem ser os mais diversos: uma empresa que lançou um novo produto que vai ser avaliado, entre outros itens, em termos de aceitação no mercado, vantagens e desvantagens face a outros produtos da concorrência, alterações provocadas na linha de produção anterior e consequentes custos; um hospital que tem um novo serviço em funcionamento, que pode ser avaliado relativamente à rapidez de atendimento, à qualidade dos serviços prestados e ao número de doentes atendidos face aos custos de manutenção; um projeto de arquitetura de um edifício, a avaliar, entre outros, em termos de adequação aos objetivos pretendidos, eficácia das soluções propostas e custos comparados; uma repartição pública, em que os serviços que presta vão ser, entre outros aspetos, avaliados em termos de qualidade de atendimento, rapidez de resposta aos problemas e número de pessoas

atendidas anualmente; uma instituição que tem um novo programa de ensino para um dado ano escolar e área científica, que poderá ser avaliado em termos do interesse que desperta nos estudantes ou em termos dos resultados de aprendizagem comparados com os obtidos no programa anterior (Ribeiro, 1999).

Para Ribeiro (1999), um plano de avaliação de um projeto será tanto mais complexo quanto maior for o âmbito da avaliação a empreender, o que poderá exigir uma equipa de avaliação multidisciplinar. Deverá assim considerar-se: o tempo de duração do projeto; o número de componentes do projeto a avaliar; o número de pessoas, serviços ou instituições abrangidas; a frequência das avaliações a realizar, desde avaliações ocasionais até a uma avaliação contínua do projeto (Ribeiro, 1999). O desenvolvimento de um processo avaliativo implica, segundo Figari (1996), responder a questões como: Qual a origem e o significado da avaliação a realizar? Qual o contexto formativo e os objetivos da avaliação? O que vai ser avaliado (objeto de avaliação)? Que dimensões do objeto vão ser avaliadas? Que aspetos representativos do objeto a avaliar (referentes/critérios) vão ser escolhidos para proceder ao julgamento? Que características observáveis (indicadores) são escolhidas para verificar o grau de alcance do critério? Quando recolher os dados? Que instrumento(s) construir? Quem vai avaliar? Que cruzamento de dados efetuar? Que significados atribuir aos resultados? Que dizer aos diferentes atores da avaliação? Como? Como explorar os dados? Qual a utilidade?

Para Stufflebeam (2003), a avaliação é um processo de gerar, conseguir e utilizar informação descritiva e julgadora do mérito dos objetivos, conceção, implementação e resultados de um determinado programa, tendo em vista contribuir para um aumento do conhecimento sobre essa realidade, controlar a sua execução e ajudar na tomada de decisões de melhoria do mesmo. A avaliação de programas em contexto escolar levou Stufflebeam a conceber, no final dos anos 60, um modelo de avaliação (modelo *Context, Input, Process and Product - CIPP*) destinado originalmente a ajudar a atingir e a melhorar a prestação de contas dos programas escolares, principalmente dos destinados a melhorar o ensino e a aprendizagem em escolas de distritos escolares urbanos dos EUA (Stufflebeam, 2003). Ao longo dos anos, o modelo foi desenvolvido e aplicado a programas educacionais quer dentro, quer fora dos EUA, e foi adaptado e aplicado nas áreas dos negócios, das profissões, da saúde, da construção, dos programas sociais, programas militares e na filantropia (Stufflebeam, 2003). Segundo Alaíz et al. (2003), diversos modelos de avaliação, aplicados em diferentes países, trabalham com quadros operacionais baseados no modelo *CIPP*. De acordo com as letras que formam a sigla *CIPP*, os conceitos-chave, correspondentes a quatro tipos de avaliação (*context* – contexto, *input* – fatores de entrada, *process* – processo e *product* - produto), permitem que o avaliador

sirva diversas funções importantes (Stufflebeam, 2003). Assim, por exemplo, numa determinada entidade, ocorrerão avaliações do contexto, das entradas, dos processos e dos produtos (Stufflebeam, 2003, March).

As avaliações de contexto incidem sobre as necessidades, problemas, ativos e oportunidades, com os objetivos de ajudar os decisores a definir metas e prioridades, bem como ajudar o grupo mais amplo de utilizadores a avaliar metas, prioridades e resultados (Stufflebeam, 2003, March).

As avaliações das entradas ou dos fatores de entrada avaliam abordagens alternativas, planos de ação concorrentes, planos de pessoal e orçamentos para sua viabilidade e potencial custo-eficácia para ir ao encontro das necessidades específicas e atingir as metas (Stufflebeam, 2003, March). Os decisores utilizam avaliações de entradas na escolha entre os planos concorrentes, na redação de propostas de financiamento, na afetação de recursos, na atribuição de pessoal, na marcação de trabalho e, em última análise, ajudando os outros a julgar os planos e o orçamento de um determinado esforço a empreender (Stufflebeam, 2003, March).

As avaliações de processo avaliam a implementação de planos para ajudar o pessoal a realizar as atividades e, posteriormente, ajudar o grupo mais alargado de utilizadores a avaliar o desempenho do programa e a interpretar os resultados (Stufflebeam, 2003, March).

As avaliações do produto identificam e avaliam os resultados de curto e longo prazo, bem como os resultados pretendidos e não pretendidos, ajudando os utilizadores da avaliação a: avaliarem e registarem o nível de sucesso atingido na satisfação das necessidades que foram alvo de identificação e de planos de ação, identificarem efeitos colaterais pretendidos e não pretendidos, manterem o foco no atendimento das necessidades dos alunos e outros beneficiários-alvo e realizarem decisões informadas sobre a continuação, paragem ou melhoramento dos esforços de melhoria (Stufflebeam, 2003). No caso de avaliações de longa duração, a avaliação do produto (Teve sucesso?) pode ser dividida em avaliações de impacto, eficácia, sustentabilidade e transportabilidade. Estas subpartes da avaliação do produto perguntam: Foram atingidos os beneficiários certos? As suas necessidades específicas foram atendidas? Os ganhos para os beneficiários foram sustentados? Os processos que produziram os ganhos provaram ser transportáveis e adaptáveis para uso efetivo noutros lugares? (Stufflebeam, 2003, March).

Numa perspetiva formativa, onde a avaliação ajuda a orientar um determinado esforço de melhoria, as avaliações do contexto, da entrada, do processo e do produto perguntam, respetivamente: O que precisa ser feito? Como deve ser feito? Está a ser feito? Está a ter sucesso? (Stufflebeam, 2003, March). O avaliador produz e envia relatórios intermédios

abordando estas questões, mantendo assim as partes interessadas informadas sobre as descobertas, ajudando a orientar a tomada de decisões e fortalecendo o trabalho do pessoal (Stufflebeam, 2003, March).

Ao finalizar um relatório de avaliação sumativa, o avaliador utiliza a informação recolhida sobre o contexto, a entrada e o processo, e obtém informação adicional que venha a necessitar. O avaliador aborda as seguintes perguntas retrospectivas: Foram as necessidades importantes atendidas? Foi o esforço guiado por um plano e orçamento defensáveis? O planificado foi executado com competência e modificado conforme necessário? O esforço foi bem sucedido? (Stufflebeam, 2003, March).

Segundo Stake (2004/2006), a avaliação formal, desenvolvida em contextos académicos e organizacionais, também mostra aspectos informais, intuitivos, casuais e interessados. A diferença entre formal e informal é importante, mas, de acordo com Stake (2004/2006), para o pensamento estratégico em termos de avaliação, ainda é mais importante a que é estabelecida entre avaliação baseada em critérios e a avaliação interpretativa.

A avaliação baseada em critérios permite determinar e representar a qualidade recorrendo à utilização de números e escalas (Stake, 2004/2006). É mais objetiva, analítica e baseada em padrões (Stake, 2004/2006). A avaliação baseada em *standards* designa, segundo Stake (2004/2006), um vasto conjunto de métodos que recorrem a uma forma de pensar que se baseia em critérios. Esta avaliação exige um esforço para fixar, explicitamente, os critérios, os *standards* (escritos ou não mas sempre conscientes) e outros fatores de avaliação (Stake, 2004/2006). Ela pressupõe uma abordagem altamente racional e muito menos intuitiva para a percepção e representação da qualidade de um programa (Stake, 2004/2006). A enunciação dos critérios, dos *standards* e de outros fatores nunca é perfeita (Stake, 2004/2006). Frequentemente, os recursos não permitem um estudo exaustivo dos reais critérios, sendo definidas aproximações, simplificações e correlações (Stake, 2004/2006). Por exemplo, na avaliação de um programa, as necessidades e objetivos são retiradas muitas vezes do seu enunciado, em vez de serem investigadas separadamente (Stake, 2004/2006). A avaliação baseada em *standards* implica não só seguir uma lista de controlo com tudo especificado, mas também ter como objetivo ser-se o mais explícito quanto as circunstâncias o permitam (Stake, 2004/2006).

Para avaliar o alcance de determinados objetivos, as(os) avaliadoras/avaliadores precisam de uma enunciação e explicação dos mesmos para poderem achar os critérios e os *standards* mais apropriados para essa avaliação (Stake, 2004/2006). Por outro lado, ser-se avaliadora ou avaliador implica aprender a lidar com os vieses (Stake, 2004/2006). Em todo

mundo, os especialistas em avaliação possuem inclinações na maneira de ver, julgar ou agir (Stake, 2004/2006). Por exemplo, efetuar uma pergunta que pressupõe uma maneira de ver anglófona, ou não reconhecer uma discriminação racial, de gênero, ou outra, são exemplos de vieses (Stake, 2004/2006). Uma maioria procura reconhecer essas inclinações e limitá-las, colocando armadilhas para as apanhar e, os melhores, informam os seus clientes e leitores que, uma vez que não podem eliminar todos os vieses, também eles deverão estar atentos ao seu surgimento (Stake, 2004/2006). Os bons avaliadores examinam as suas perguntas à procura de inclinações, utilizando procedimentos de deteção para reconhecer os efeitos do viés que não foram anteriormente detetados (Stake, 2004/2006). A avaliadora ou avaliador profissionais procuram controlar o trabalho que efetuam realizando procedimentos de validação e de revisão, e recorrem aos seus colegas e leitores para que lhes assinalem as partes do seu trabalho que continuam enviesadas (Stake, 2004/2006).

Os fatores da avaliação baseada em *standards*, que ajudam a tornar operativas as suas fases, são: as necessidades dos destinatários, os objetivos do programa, os critérios de avaliação, os *standards* de avaliação, os pesos e ponderações de síntese, o desempenho do pessoal e dos participantes/destinatários, e os custos do programa (Stake, 2004/2006).

A maioria dos programas que são avaliados prestam um determinado serviço às pessoas, beneficiárias potenciais ou reais dos mesmos, sejam elas os utentes de um hospital, os frequentadores de um parque, os formandos ou os estudantes que recebem formação (Stake, 2004/2006). Os serviços são desenhados de modo a satisfazer algumas das necessidades dos destinatários, sendo estas decididas pelos planificadores do programa (Stake, 2004/2006). Os avaliadores avaliam também as decisões que levaram os designers do programa a optar por umas necessidades, que consideraram as mais importantes, em vez de outras (Stake, 2004/2006).

Em relação aos objetivos do programa, normalmente fala-se daqueles que são declarados explicitamente (Stake, 2004/2006). Num âmbito total, em que se consideram os objetivos declarados ou não, conscientemente ou inconscientemente, incluem-se os objetivos dos patrocinadores do programa, do pessoal afeto ao mesmo, dos participantes, dos agentes implicados (beneficiários de forma indireta), dos mecenas, dos contribuintes, dos competidores e dos oponentes (Stake, 2004/2006). Embora o(a) avaliador(a) esteja vinculado a um contrato específico, ele(a) terá de decidir quanta atenção é que dispensará a cada um dos objetivos (Stake, 2004/2006).

Um critério é um atributo, de um objeto ou atividade, que é utilizado para reconhecer os seus méritos e deficiências (Stake, 2004/2006). Pode ser uma característica ou ingrediente

considerado fundamental (Stake, 2004/2006). Algumas avaliadoras e avaliadores consideram a avaliação baseada em critérios como o único processo de avaliação defensável, uma vez que conduz a uma expressão formal dos objetivos e do desempenho em termos de descritores como o alcance medido em termos de desempenho, produtividade ou redução de custos (Stake, 2004/2006).

Na avaliação das e para as aprendizagens dos alunos, as rubricas constituem-se como bons instrumentos para partilha dos objetivos de aprendizagem com os alunos, uma vez que incluem critérios que estes podem utilizar para avaliarem quão perto estão daquilo que se deseja que aprendam (Brookhart, 2013; Moss & Brookhart, 2012). Segundo Brookhart (2013), a rubrica analítica, em que cada critério é avaliado separadamente, é mais indicada para a maioria das situações em sala de aula, possuindo as seguintes vantagens em relação à rubrica holística: é boa para a avaliação formativa pois proporciona informação diagnóstica para o professor e *feedback* formativo para os alunos; é mais fácil de ligar com o ensino de um determinado conteúdo do que a rubrica holística em que é o conjunto de todos os critérios que é avaliado; é adaptável para a avaliação sumativa podendo fazer-se uma atribuição de pontuações e uma soma das mesmas (Brookhart, 2013). Para Brookhart (2013) as rubricas gerais possuem as seguintes vantagens sobre as rubricas específicas: podem ser utilizadas para diversas tarefas não necessitando de ser reescritas para cada tarefa; podem ser partilhadas com os alunos logo no início do seu trabalho, ajudando-os a monitorizá-lo; descrevem o desempenho do aluno em termos que possibilitam diversos caminhos para o atingir do sucesso; permitem uma concentração dos alunos no conhecimento e nas capacidades que estão desenvolvendo ao longo do tempo; em vez de o(a) docente se centrar no completamento da tarefa por parte do aluno, o foco passa a ser o desenvolvimento da aprendizagem do discente. Como vantagens das rubricas específicas Brookhart (2013) refere que “os professores às vezes dizem que usá-las torna o pontuar mais ‘fácil’” (p. 8) e “requer menos tempo para obter confiabilidade entre avaliadores” (p. 8). A autora defende que não se deve utilizar uma rubrica especificamente criada para uma tarefa se uma rubrica geral for mais adequada (Brookhart, 2013). No entanto, segundo a autora, as rubricas específicas são úteis para o(a) docente graduar trabalho dos alunos que visa avaliar a recordação e a compreensão de factos e de conceitos (Brookhart, 2013). Se, por exemplo, se vai construir um exame final para avaliar os alunos, não tendo estes oportunidade de *feedback*, revisão ou aprendizagens adicionais, as rubricas específicas proporcionam que o(a) docente faça uma classificação rápida e confiável (Brookhart, 2013). Ao ser escrita diretamente para uma tarefa, a rubrica específica vai requer da parte do/da docente menos inferências para fazer corresponder o observado com o que foi escrito para cada nível de desempenho (Brookhart,

2013). Enquanto as rubricas gerais podem ser analíticas ou holísticas as rubricas específicas são mais frequentemente holísticas, uma vez que não são utilizadas pelos estudantes e os docentes podem escrever as mesmas com vocabulário de adulto, com listas numeradas ou não numeradas, amostras de respostas e combinações de anotações que tornem claro, para cada nível de desempenho, aquilo que o professor deve procurar (Brookhart, 2013).

No entender de Stake (2004/2006), um *standard* é uma quantidade, uma pontuação de corte, um nível ou manifestação de um determinado critério que indica a diferença entre dois níveis de mérito distintos. Por exemplo, a pontuação que marca a fronteira entre a aprovação e a não aprovação numa disciplina (Stake, 2004/2006). Os *standards* são implícitos nas situações em que se utilizam para exemplificar atuações ou desempenhos aconselhados (Stake, 2004/2006). As avaliadoras ou avaliadores que se baseiam em *standards* tratam de clarificar antecipadamente o quadro com os critérios pedindo ajuda ao pessoal, aos participantes ou aos agentes implicados (Stake, 2004/2006). Com isso, pretendem não ser surpreendidos com o repentino aparecimento de novos critérios com que não contavam, ou com o desaparecimento de critérios com que contavam para realizarem a avaliação (Stake, 2004/2006). No entender de Fernandes (2013, jan./mar.), a lógica de avaliação da qualidade com base em critérios assenta nas seguintes ações: “definir critérios que caracterizem o mérito” (p. 21); “definir *standards*” (p. 21); “medir o desempenho e compará-lo com os *standards*” (p. 21); “sintetizar e integrar os resultados de forma a que se produza um juízo acerca do mérito, valor ou significado do objeto” (p. 21). Como tivemos a oportunidade de ver na seção 3 do capítulo anterior, esta lógica é seguida em programas internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos como o *PISA*, o *TIMSS*, ou o *PIRLS*, em que são definidos e descritos níveis de proficiência ou desempenho e respetivas pontuações de corte.

Uma síntese é um processo em que se reúne toda a informação (provas, evidências) com o objetivo deduzir uma avaliação sumária da qualidade (Stake, 2004/2006). A importância relativa de cada prova constitui-se no peso que se atribui, podendo este ser estatístico ou impressionista (Stake, 2004/2006). Segundo Stake (2004/2006), não é prática corrente indicar nos relatórios o valor exato atribuído a cada peso.

Em relação ao desempenho do pessoal e dos participantes/destinatários, nele se incluem tanto os processos como os produtos do programa (Stake, 2004/2006). O desempenho pode ser medido por meio de uma espécie de inventário que meça a quantidade alcançada ou por algum tipo de teste que indique as mudanças num domínio do conhecimento de um tema (Stake, 2004/2006). Quando são utilizados *standards*, a avaliadora ou avaliador, para determinar os

méritos do programa, comparam o desempenho medido com esses *standards* (Stake, 2004/2006).

Os custos do programa incluem as verbas empregues para pagar o pessoal, o equipamento e o funcionamento do programa, bem como os custos em espécie sob a forma de instalações, assistência, hospitalidade e controlo de riscos, e os custos de oportunidade (aquilo a que se renunciou para poder ter o programa) (Stake, 2004/2006).

Segundo Stake (2004/2006), todos os fatores anteriores são considerados em cada fase de um estudo avaliativo. Às vezes, essas fases são designadas por planificação, recolha de dados, análise e interpretação (Stake, 2004/2006).

A avaliação interpretativa possibilita determinar e representar a qualidade através da experiência subjetiva, utilizando a descrição verbal e a experiência indireta de méritos e deficiências (Stake, 2004/2006). É uma avaliação qualitativa: mais epistêmica e holística (Stake, 2004/2006).

A avaliação compreensiva é mais uma atitude que um modelo ou receita pois implica estar pessoalmente lá, sentindo as atividades e as tensões, conhecendo as pessoas e os seus valores, familiarizando-se com as preocupações dos agentes implicados, dedicando uma atenção adicional à execução do programa e à sua singularidade (Stake, 2004/2006). Na avaliação compreensiva tanto é empregue a medição baseada em critérios como a interpretação (Stake, 2004/2006). Segundo Stake (2004/2006), a característica essencial desta abordagem é a recetividade ou sensibilidade para questões ou problemas chave, especialmente os vividos pelas pessoas do local onde um determinado programa ocorre/ocorreu.

No entender de Stake (2004/2006), a predisposição compreensiva tem consequências importantes. Algumas das decisões iniciais da avaliadora ou do avaliador acerca das fontes dos dados, dos instrumentos e dos *standards* tornam-se menos relevantes pois o trabalho de avaliação muda quando a execução do programa muda (Stake, 2004/2006). Essa recetividade da avaliação às mudanças contribui para ser dada uma menor ênfase à agregação de bases de dados quantitativas, à busca de significação estatística, às categorias planeadas inicialmente (Stake, 2004/2006). Ao aproximar-se mais das pessoas, a avaliação compreensiva corre o risco de se envolver emocionalmente com certos grupos ou posturas (Stake, 2004/2006). Tornando-se a interpretação mais importante do que a medição baseada em critérios, a diferença não está apenas no foco da atenção mas também no que se consideram as provas e o seu significado (Stake, 2004/2006). A avaliação compreensiva mostra-se especialmente atenta a episódios únicos que, não sendo estatisticamente representativos da população estudada, permitem adicionar uma maior compreensão da complexidade do avaliando (Stake, 2004/2006).

A avaliação realística, aplicada à avaliação de programas, proposta por Pawson e Tilley (1997), segue, no entender destes autores, “exatamente a mesma lógica básica de investigação que sustenta qualquer outra área da ciência social” (Pawson & Tilley, 1997, p. 84):

As teorias são enquadradas em termos abstratos e dizem respeito à identificação e explicação das regularidades. Hipóteses específicas são derivadas dessas teorias e estado onde e quando as regularidades devem ser encontradas. Essas hipóteses são testadas através de observações de vários tipos. As observações informam generalizações. Essas generalizações podem ou não estar em conformidade com os esperados de uma teoria. Se não o fizerem, isso sugere que havia alguma fraqueza crítica na concepção da pesquisa destinada a testar a teoria ou que a própria teoria precisa de revisão. (Pawson & Tilley, 1997, p. 84)

No ciclo da avaliação realística, a teoria deve ser enquadrada em termos de proposições sobre como os mecanismos são disparados nos contextos para produzir resultados (Pawson & Tilley, 1997). Assim, os resultados são explicados pela ação de mecanismos específicos, em contextos particulares (Pawson & Tilley, 1997). Uma analogia simplificada pode ser efetuada com a lei dos gases ideais, em que o mecanismo do movimento molecular, num contexto de elasticidade perfeita e de tamanho infinitamente pequeno das moléculas em relação ao volume ocupado pelo gás, explica o aumento de temperatura originado pelo aumento da pressão (Pawson & Tilley, 1997).

A conceção das hipóteses está ligada aquilo que pode funcionar para quem, em que circunstâncias (Pawson & Tilley, 1997). Os programas são partidos de modo a poder identificar-se o que é que pode produzir mudança, que indivíduos, subgrupos e localizações podem beneficiar sem demora do programa, e quais os recursos sociais e culturais necessários para sustentar essa mudança (Pawson & Tilley, 1997).

As observações recorrem a métodos variados de recolha e de análise dos dados, cuidadosamente adaptados à forma exata das hipóteses, que incluem: estratégias quantitativas e qualitativas; escalas de tempo, contemporâneas ou históricas; pontos de vista, transversais ou longitudinais; amostras; objetivos, orientados para a ação ou orientados para a auditoria; entre outros (Pawson & Tilley, 1997).

O passo seguinte no ciclo, ao invés de uma generalização é mais uma procura de uma especificação, uma vez que a avaliação realística localiza-se, no entender de Pawson e Tilley (1997), no domínio de uma investigação aplicada, cuja tarefa concreta é descobrir o que funciona para quem e em que circunstâncias (Pawson & Tilley, 1997).

O ciclo reinicia-se com a utilização do conhecimento obtido numa determinada investigação no desenvolvimento teórico (Pawson & Tilley, 1997). Isto pode contemplar a revisão de relatos da interação de mecanismos, contextos e resultados, conduzindo a leves

alterações subtis nas hipóteses (Pawson & Tilley, 1997). Por sua vez, isto leva à realização de mais observações, recorrendo a diferentes métodos, permitindo, gradualmente, estabelecer tipologias de resultados nas quais os sucessos e fracassos de famílias inteiras de programas são explicados (Pawson & Tilley, 1997).

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) é uma aliança de associações profissionais nos Estados Unidos e no Canadá preocupada com a qualidade da avaliação (JCSEE, 2017). Tem publicadas (2017) três obras principais: *The Personnel Evaluation Standards (2nd Ed.)*, *The Program Evaluation Standards (3rd Ed.)* e *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*, nas áreas da avaliação do pessoal, avaliação de programas educacionais e avaliação da sala de aula para professores (desde a creche até ao 12.º ano de escolaridade), respetivamente (JCSEE, 2017). As regras de referência concebidas para a avaliação de programas educacionais encontram-se divididas em cinco dimensões, num total de 30 regras/padrões, distribuídas da seguinte forma: 8 padrões de utilidade (*utility standards*), com o objetivo de valorizar os processos e produtos da avaliação no atendimento das necessidades das partes interessadas; 4 regras de exequibilidade ou viabilidade (*feasibility standards*), destinadas a aumentar a eficácia e a eficiência da avaliação; 7 padrões de legitimidade ou adequação (*propriety standards*), que têm por objetivo assegurar que a avaliação é conduzida de forma legal, correta e justa, respeitando os direitos e a dignidade dos participantes e das partes interessadas; 8 regras de exatidão ou precisão (*accuracy standards*), destinadas a aumentar a confiabilidade e veracidade das representações, proposições e resultados da avaliação, especialmente aquelas que suportam as interpretações e julgamentos sobre a qualidade; e, por fim, 3 padrões de prestação de contas da avaliação (*evaluation accountability standards*), destinados a incentivar a documentação adequada das avaliações e a realização de meta-avaliações internas e externas utilizando os padrões do JCSEE e outros padrões aplicáveis (JCSEE, 2017).

Para a realização de meta-avaliações sumativas finais, Stufflebeam (1999) concebeu uma *checklist* (lista de controlo), organizada de acordo com os padrões do Joint Committee Program Evaluation Standards. Para cada um dos 30 *standards* (padrões), existem 6 *checkpoints* (itens de verificação), concebidos a partir do conteúdo que descreve o padrão (Stufflebeam, 1999). O autor sugere que cada um dos 6 itens seja pontuado e classificado qualitativamente segundo a seguinte escala: 0-1 *Poor* (Pobre), 2-3 *Fair* (Justo, Digno de Confiança), 4 *Good* (Bom), 5 *Very Good* (Muito Bom), 6 *Excellent* (Excelente) (Stufflebeam, 1999). Por exemplo, para calcular a pontuação total na dimensão ou requisito de utilidade, as pontuações nos 7 padrões (U1: *Stakeholder Identification* – Identificação da Parte Interessada; U2: *Evaluator Credibility* –

Credibilidade do Avaliador; U3: *Information Scope and Selection* – Seleção e Âmbito da Informação; U4: *Values Identification* – Identificação de Valores; U5: *Report Clarity* – Clareza do Relatório; U6: *Report Timeliness and Dissemination* – Pontualidade e Disseminação do Relatório; U7: *Evaluation Impact* – Avaliação do Impacto) são utilizadas da seguinte forma: número de classificações “Excelente” (0 a 7) x 4 + número de classificações “Muito Bom” (0 a 7) x 3 + número de classificações “Bom” (0 a 7) x 2 + número de classificações “Justo, Digno de Confiança” (0 a 7) x 1 (Stufflebeam, 1999). Este valor final obtido é depois classificado segundo a escala seguinte: 0-6 *Poor* (Pobre), 7-13 *Fair* (Justo, Digno de Confiança), 14-18 *Good* (Bom), 19-25 *Very Good* (Muito Bom), 26-28 *Excellent* (Excelente) (Stufflebeam, 1999). É também atribuída uma percentagem final resultante da divisão da pontuação total por 28 (Stufflebeam, 1999). Stufflebeam (1999) recomenda que a avaliação seja considerada falhada quando obtiver *Poor* (Pobre) nos *standards* P1- *Service Orientation* (Orientação do Serviço), A5 - *Valid Information* (Informação Válida), A10 - *Justified Conclusions* (Conclusões Fundamentadas), ou A11 - *Impartial Reporting* (Relatório Imparcial).

Stufflebeam (2001, spring) analisou 22 abordagens ou aproximações, frequentemente utilizadas na avaliação de programas e serviços. Para cada uma delas efetuou uma caracterização de acordo com 10 descritores: os organizadores avançados para a abordagem (informação prévia aos estudos, utilizada posteriormente para organizar e interpretar nova informação), o objetivo principal, as fontes das perguntas abordadas, as perguntas que são características de cada tipo de estudo, os métodos empregues, as pessoas pioneiras na concetualização de cada tipo de estudo, outras pessoas que contribuíram para o desenvolvimento e uso de cada tipo de estudo, considerações-chave na determinação de quando utilizar cada abordagem, as forças e as fraquezas de cada abordagem (Stufflebeam, 2001, spring). Para além disso, Stufflebeam (2001, spring) avaliou as abordagens à avaliação (meta-meta-avaliação) recorrendo às dimensões ou áreas definidas pelo Joint Committee Program Evaluation Standards: *utility* (utilidade), *feasibility* (exequibilidade ou viabilidade), *propriety standards* (legitimidade ou adequação) e *accuracy* (exatidão ou precisão). Desta análise resultou uma recomendação para o uso continuado de 9 abordagens, todas globalmente classificadas com a menção “Muito Bom” (*Very Good*), exceto a Acreditação (classificada com “Bom” - *Good*) (Stufflebeam, 2001, spring). Stufflebeam (2001, spring) distribuiu as 9 abordagens por 3 grupos. No grupo designado por “avaliação orientada para a melhoria/*accountability*” (p. 42), as abordagens centram-se na necessidade de avaliar totalmente o mérito e o valor de um programa (Stufflebeam, 2001, spring). Nele foram incluídos: as avaliações de programas orientadas para a decisão/*accountability*, os estudos orientados para o consumidor e a acreditação/certificação

(Stufflebeam, 2001, spring). As “abordagens de agenda social/advocacia” (p. 62) têm por objetivo geral garantir uma igualdade de acesso a oportunidades educacionais e sociais, bem como aos serviços. Neste grupo, Stufflebeam (2001, spring) colocou: a avaliação focada na utilização, os estudos centrados no cliente (ou avaliação responsiva), a avaliação democrática deliberativa e a avaliação construtivista (Stufflebeam, 2001, spring). No grupo nomeado “avaliação orientada para questões e métodos” (p. 16), as abordagens orientadas a questões abordam questões especificadas (geralmente empregando métodos diversificados) e as abordagens orientadas a métodos geralmente usam um método específico (Stufflebeam, 2001, spring). Este grupo inclui a avaliação baseada num estudo de caso e avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado (Stufflebeam, 2001, spring). Vejamos, muito resumidamente, de seguida, cada uma dessas abordagens.

A abordagem com base nas avaliações de programas orientadas para a decisão/*accountability* releva que a avaliação de um programa deve ser utilizada quer retroativamente para julgar o seu valor ou mérito, quer proativamente para melhoria do mesmo (Stufflebeam, 2001, spring). Para além da avaliação de programas educacionais, esta abordagem é útil para a avaliação de pessoal, alunos, projetos, instalações e produtos (Stufflebeam, 2001, spring). Na avaliação efetuada por Stufflebeam (2001, spring), esta abordagem obteve “Excelente” na dimensão ou requisitos de exatidão. Os organizadores avançados para esta abordagem incluem: os decisores, as partes interessadas, situações de decisão já projetadas e requisitos de *accountability* do programa (Stufflebeam, 2001, spring). O objetivo básico consiste em fornecer conhecimento e valor base para a tomada e responsabilização por decisões que resultam na conceção, execução, fornecimento e utilização informada de serviços eficientes em termos de custos (Stufflebeam, 2001, spring). As fontes das questões tratadas pela abordagem são todos os *stakeholders* envolvidos e interessados, o que pode incluir pessoas ou grupos que têm de fazer escolhas relativas ao início, planeamento, financiamento, implementação e uso dos serviços de um determinado programa (Stufflebeam, 2001, spring). Várias questões podem ser colocadas: Foi determinada a população beneficiária apropriada? Que necessidades dos beneficiários devem ser abordadas? Comparativamente, quais os méritos e custos das alternativas existentes para atender a essas necessidades? Os planos de serviços e participação são robustos? Existe fornecimento adequado para instalações, materiais e equipamentos? O pessoal afeto ao programa é suficientemente qualificado e credível? Foram atribuídas funções adequadas aos diferentes participantes? Os participantes estão a cumprir efetivamente as suas funções? O programa está a funcionar? Deve ser revisto? O programa está a chegar a todos os beneficiários visados? O programa está a ir ao encontro

das necessidades dos participantes? Os beneficiários fizeram o seu papel? O programa é melhor do que as alternativas existentes? O programa tem um custo razoável? Pode ser transposto? O programa vale o investimento inicial necessário? (Stufflebeam, 2001, spring). As respostas a estas questões e a outras com elas relacionadas deverão ter em conta o padrão característico dos “bons programas” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 57) que enfatiza que os mesmos devem alcançar efetivamente as necessidades dos beneficiários, a um custo razoável, fazendo isso de forma equivalente ou melhor do que as alternativas disponíveis (Stufflebeam, 2001, spring). De entre os métodos empregues nesta abordagem, têm-se: questionários, entrevistas, observações, avaliações das necessidades, estudos de caso, avaliadores residentes, equipas de advogados, planos quase-experimentais e experimentais (Stufflebeam, 2001, spring). Esta abordagem é aplicável nos casos em que o pessoal afeto ao programa e outros *stakeholders* querem e precisam quer de avaliação sumativa, quer de avaliação formativa (Stufflebeam, 2001, spring). Pode servir como quadro de referência para uma avaliação externa ou interna (Stufflebeam, 2001, spring). Neste segunda situação, Stufflebeam (2001, spring) recomenda a realização de uma meta-avaliação externa independente para avaliar a avaliação interna. Como vantagens desta abordagem, Stufflebeam (2001, spring) destaca: a ajuda na tomada de decisões; a ênfase na melhoria; a fundamentação das avaliações nos princípios democráticos de uma sociedade livre; o incentivo dado ao pessoal para utilizar a avaliação de forma contínua e sistemática para planear e implementar programas que atendam às necessidades dos beneficiários, bem como para ajudar à prestação de contas e à responsabilização; o envolvimento de todas as partes interessadas no processo de avaliação, para assegurar que as suas necessidades de avaliação sejam bem contempladas e para encorajá-las e apoiá-las a fazer uso efetivo dos resultados da avaliação; o equilíbrio entre as utilizações de métodos quantitativos e as utilizações de métodos qualitativos; a abrangência no atendimento ao contexto, entradas, processo e resultados. Em relação às limitações da abordagem, Stufflebeam (2001, spring) menciona: a suscetibilidade da avaliação a influências da parte dos *stakeholders*, principalmente em contextos políticos carregados, uma vez que é necessária a colaboração entre o(s) avaliador(es) e as partes interessadas, o que facilita as tentativas de impedir a avaliação e/ou influenciar os seus resultados; a ênfase excessiva na avaliação formativa, atribuindo-se muito pouco tempo e recursos para a realização da avaliação sumativa; a possibilidade dos avaliadores perderem um pouco da perspetiva independente, necessária para a produção de relatórios diretos e objetivos, uma vez que se envolvem e influenciam ativamente o decorrer de um programa. Na sequência do anteriormente expresso pelo autor, Stufflebeam (2001, spring) refere que a meta-avaliação

externa tem sido empregue para obviar as oportunidades de parcialidade e para assegurar um equilíbrio adequado entre os aspetos formativos e sumativos da avaliação.

A abordagem com base em estudos orientados para o consumidor, embora não seja a mais indicada para aplicar em avaliações internas para a melhoria, complementa essas avaliações com uma visão de especialistas de fora (Stufflebeam, 2001, spring). O(a) avaliador(a) assume o papel de consumidor substituto esclarecido, procurando determinar o mérito e o valor de um produto ou de um serviço colocado para disseminação (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados desta abordagem englobam: as necessidades dos consumidores, os valores da sociedade, os custos e critérios de bondade (Stufflebeam, 2001, spring). O objetivo principal consiste em julgar os méritos e o valor relativos dos produtos e serviços de programas alternativos, de forma a ajudar os potenciais beneficiários, os profissionais e os contribuintes a fazer as escolhas mais acertadas (Stufflebeam, 2001, spring). As fontes das perguntas provêm do quadro de referência do avaliador, da sociedade e dos constituintes do programa, sendo abordada a seguinte questão geral: “Qual dos vários programas alternativos é a melhor escolha, dados os seus custos diferenciais, as necessidades do grupo de consumidores, os valores da sociedade em geral e a evidência de resultados positivos e negativos?” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 59). Os vários métodos utilizados nesta abordagem incluem: as listas de controlo, a avaliação das necessidades, a avaliação sem metas, a análise do *modus operandi*, a análise de custos, a aplicação de códigos de conduta ética e os planos quase-experimentais e experimentais (Stufflebeam, 2001, spring). Frequentemente, um avaliador é contratado para realizar uma avaliação orientada para o consumidor após o fim do programa, ficando dependente do acesso às informações que a equipa do programa acumulou (Stufflebeam, 2001, spring). Se essas informações não existirem, o especialista terá uma grande dificuldade em realizar uma avaliação sumativa completa e defensável do programa (Stufflebeam, 2001, spring). Algumas das vantagens da avaliação orientada para o consumidor, elencadas por Stufflebeam (2001, spring), são: a proteção dos consumidores de programas educacionais ou outros, produtos ou serviços de escolhas de má qualidade, orientando-os para opções com a melhor relação custo-benefício, de acordo com as suas necessidades; a independência e objetividade da avaliação, procurando alcançar uma avaliação abrangente do mérito e valor que gere uma credibilidade alta junto aos grupos de consumidores; o fornecimento de uma avaliação sumativa para a produção de um juízo final de mérito e valor, antecedido por uma avaliação formativa que ajuda os desenvolvedores dos programas. Como desvantagens, podem mencionar-se: a forte dependência de um especialista em avaliação voltada para o consumidor, altamente competente e independente; a grande independência da

avaliação em relação aos profissionais pode não ajudá-los a servir melhor os consumidores; a realização da avaliação sumativa cedo demais pode intimidar os desenvolvedores do programa, produto ou serviço e reprimir sua criatividade; a execução da avaliação sumativa perto do final de um programa pode trazer dificuldades acrescidas na obtenção de evidências suficientes que fundamentem os juízos do avaliador sobre o mérito e o valor do mesmo (Stufflebeam, 2001, spring).

A abordagem da acreditação e da certificação tem como objetivo principal realizar avaliações que determinem “se instituições, programas institucionais e/ou pessoal devem ser aprovados para prestar serviços públicos específicos” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 61). Esta abordagem tem sido utilizada, no caso da primeira, por instituições educacionais, hospitais e outras organizações de serviços, e, no caso da segunda, por muitos profissionais que, em algum momento da sua carreira, tiveram que atender a requisitos de certificação para poder aceder a uma determinada posição (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados utilizados nos estudos de acreditação/certificação são definidos pelos organismos ou profissionais que a fazem e, geralmente, correspondem a linhas orientadoras e critérios (Stufflebeam, 2001, spring). A entidade de acreditação ou certificação é a fonte das questões que podem ser colocadas, estando as mesmas relacionadas com as perguntas seguintes: As instituições, os seus programas e os seus funcionários atendem a padrões mínimos? Como pode o seu desempenho ser melhorado? (Stufflebeam, 2001, spring). O autoestudo e o autorrelato são os métodos comuns utilizados na abordagem da acreditação/certificação (Stufflebeam, 2001, spring). As diretrizes e critérios definidos pela agência de credenciamento constituem-se como a base para os autoestudos e visitas de painéis de especialistas (Stufflebeam, 2001, spring). No caso das instituições, estes visitam as mesmas, verificam um autorrelato e recolhem informações adicionais (Stufflebeam, 2001, spring). Por volta de 1901, nos EUA, o College Entrance Examination Board foi pioneiro na acreditação da avaliação das aprendizagens (Stufflebeam, 2001, spring). Cerca de 1933, o Cooperative Study of Secondary School Standards permitiu uma expansão e implementação das funções de acreditação (Stufflebeam, 2001, spring). Subsequentemente, nova expansão ocorreu com o North Central Association of Secondary Schools and Colleges, em conjunto com as agências regionais de acreditação, espalhadas pelos EUA, e muitas outras entidades de acreditação e certificação (Stufflebeam, 2001, spring). Qualquer área de serviço profissional nas áreas da medicina, engenharia, arquitetura e outras, que potencialmente podem colocar o público que servem em risco se os serviços não forem prestados por especialistas formados de acordo com os *standards* de boas práticas, devem considerar revisões periódicas da acreditação dos seus serviços, bem como a certificação do seu

peçoal (Stufflebeam, 2001, spring). Como principal vantagem da acreditação e da certificação, Stufflebeam (2001, spring) refere estas ajudarem as pessoas leigas a realizarem juízos informados sobre a qualidade das organizações e dos seus programas, tal como sobre as qualificações dos profissionais. Como limitações, menciona: a ênfase frequente dada, por parte das instituições acreditadoras e de certificação, aos *inputs* e aos processos e não aos resultados; a exposição a oportunidades de corrupção e de desempenho inepto, proporcionadas pelos processos de autoestudo e de visitação (Stufflebeam, 2001, spring). Tal como para outras abordagens, Stufflebeam (2001, spring) considera prudente sujeitar os processos de acreditação e certificação a meta-avaliações independentes (Stufflebeam, 2001, spring). Segundo Stufflebeam (2001, spring), a avaliação global de “Bom” – *Good*, atingida pela acreditação na avaliação por ele efetuada, está relacionada com o facto de as acreditações serem trabalhosas e caras, terem uma propensão para o conflito de interesses, realizarem breves visitas aos locais, terem um excesso de autoconfiança e apresentarem resistência a meta-avaliações independentes.

A abordagem baseada na avaliação focada na utilização é, segundo Patton (1990, 1997, 2000), orientada para a ação e pragmática. Na avaliação realizada por Stufflebeam (2001, spring), esta abordagem obteve “Excelente” na dimensão ou requisitos de utilidade. Este tipo de avaliação é planeado para que todos os seus aspetos sejam escolhidos e aplicados para ajudar os utilizadores-alvo a obter e aplicar os resultados da avaliação aos usos pretendidos (Stufflebeam, 2001, spring). O objetivo principal é, portanto, fornecer aos utilizadores as informações que eles necessitam para alcançarem os seus objetivos (Stufflebeam, 2001, spring). Estes objetivos poderão incluir objetivos sociais como o combate aos problemas da(o): poluição, doença, desemprego, desnutrição, fome, álcool, falta de habitação, analfabetismo, crime, violência doméstica, dependência de drogas, discriminação etc. (Stufflebeam, 2001, spring). Esta abordagem requiere a participação democrática de um grupo de *stakeholders* que fica com o poder de definição das questões a que se quer dar resposta e das necessidades de informação (Stufflebeam, 2001, spring). Nestes estudos, é mais valorizada a diferença que os mesmos fazem na melhoria de programas e na influência de decisões do que “a elegância ou excelência técnica” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 76). Os organizadores avançados para esta abordagem são os possíveis usos que serão servidos e os respetivos utilizadores (Stufflebeam, 2001, spring). O(a) avaliador(a) assume o papel de servidor do utilizador e cuidadosamente analisa, de forma completa, as partes interessadas, identificando as diversas perspetivas e interesses que deverão ficar representados no estudo (Stufflebeam, 2001, spring). Posteriormente, seleciona o grupo que representará essas partes interessadas e que terá um

envolvimento, entre outros aspetos, na clarificação da necessidade da avaliação e na definição de como aplicar o que for descoberto, conduzir a avaliação e que tipo de relatórios fornecer (Stufflebeam, 2001, spring). Os resultados da avaliação poderão, principalmente, serem utilizados para gerar conhecimento, para avaliar o mérito e valor e para a melhoria (Stufflebeam, 2001, spring). O(a) avaliador(a) assume também o papel de negociador, procurando garantir que a avaliação atende não só à utilidade mas também aos *standards* definidos para as avaliações de programas (Stufflebeam, 2001, spring). Ele(a) trabalha com o grupo representante dos *stakeholders* na determinação das questões de avaliação, que podem ser originadas a partir de um qualquer conjunto de preocupações e que, eventualmente, podem mudar ao longo do tempo (Stufflebeam, 2001, spring). Os métodos a utilizar num estudo focado na utilização serão aqueles que forem considerados relevantes, podendo englobar, os qualitativos, os quantitativos, os experimentais, os naturalistas, os sumativos e os formativos (Stufflebeam, 2001, spring). A metodologia evolui de acordo o andamento do trabalho e das deliberações tomadas entre o avaliador e o grupo de representantes das partes interessadas, num contexto dinâmico. Assim, Stufflebeam (2001, spring) classifica a avaliação de programas focada na utilização como uma avaliação que se pode designar por “ativa-reativa-adaptativa e situacionalmente responsiva” (p. 78). Como aspetos positivos ou vantagens desta abordagem, Stufflebeam (2001, spring) refere, entre outros(as): o ser voltada para os impactos da avaliação; o envolvimento de um grupo selecionado e representativo das partes interessadas na sua realização, o que aumenta a probabilidade dos indivíduos compreenderem, valorizarem e usarem os resultados da avaliação; o atendimento às dinâmicas contextuais; o poder utilizar qualquer método que seja relevante e triangular resultados; o enfatizar a necessidade de serem considerados os *standards* para as avaliações. Em relação às limitações da abordagem com base na avaliação centrada na utilização, Stufflebeam (2001, spring) aponta: a vulnerabilidade à corrupção pelos grupos de utilizadores, uma vez que estes têm bastante controlo sobre as questões, o que está a ser analisado, os métodos e os resultados obtidos; a grande dificuldade em conseguir um grupo representativo dos *stakeholders* que consiga chegar a acordo sobre um compromisso de tempo e de salvaguardas que garantam procedimentos válidos e éticos de recolha, reporte e utilização de dados; a mudança dos utilizadores envolvidos, o que pode atrasar ou atrapanhar o processo avaliativo, bem como obrigar a renegociar a avaliação, de modo a que as perspetivas do impacto da avaliação se mantenham ou renovem; a exigência ao avaliador do requisito do conhecimento prático de todas as normas aplicáveis às avaliações, bem como dos requisitos de confiança, competência, flexibilidade para a abordagem de

situações sem comprometer os padrões profissionais, habilidades políticas e de negociação, capacidade de comunicação e destreza em métodos de avaliação quantitativa e qualitativa.

A abordagem baseada nos estudos centrados no cliente, enfatiza a necessidade de o(a) avaliador(a) necessitar de trabalhar com e para o apoio de um grupo diversificado de clientes, que pode incluir, entre outros, os legisladores, os contribuintes, os patrocinadores, os administradores e os desenvolvedores (Stufflebeam, 2001, spring). Ao contrário da abordagem com base em estudos orientados para o consumidor, em que o avaliador tem de ser independente, nesta abordagem, o avaliador não é independente (Stufflebeam, 2001, spring). Aproveitando a autonomia local, o estudo centrado no cliente ajuda as pessoas envolvidas num programa a avaliá-lo e a usar a avaliação para a sua melhoria, assumindo o avaliador um papel de servidor que utiliza a avaliação para ir ao encontro das necessidades do cliente (Stufflebeam, 2001, spring). Esta abordagem centrada no cliente assenta em princípios fortes, aos quais os(as) avaliadores(as) devem atender: a promoção da equidade e da justiça, ajudando os que têm pouco poder, frustrando o uso indevido do mesmo, expondo o mercenário e tranquilizando o inseguro; a ajuda a visualizar as coisas de pontos de vista alternativos, uma vez que para qualquer conjunto de descobertas, existem potencialmente diversas interpretações, eventualmente conflitantes, e que são igualmente plausíveis (Stufflebeam, 2001, spring). Requer uma troca contínua entre avaliador e clientes, correspondendo a uma formalização da prática de avaliação informal e intuitiva (Stufflebeam, 2001, spring). Na avaliação realizada por Stufflebeam (2001, spring), esta abordagem obteve “Excelente nos requisitos de utilidade. Os organizadores avançados para a avaliação de programas centrada no cliente englobam, entre outros, as preocupações das partes interessadas, os temas do próprio programa, o seu contexto, os *standards*, as transações, e os resultados (Stufflebeam, 2001, spring). Alguns dos objetivos poderão ser: compreender a visão que cada grupo tem dos problemas, forças e fraquezas do programa; ajudar as pessoas de um contexto local a ganhar uma perspetiva completa do programa; aprender de que formas as pessoas afetadas pelo programa o valorizam, bem como as maneiras usadas pelos especialistas para julgar o programa (Stufflebeam, 2001, spring). As fontes das perguntas abordadas são os grupos locais de beneficiários do programa, os praticantes, a comunidade e os especialistas (Stufflebeam, 2001, spring). Em geral, pretende-se dar resposta a questões relacionadas com o funcionamento do programa, os resultados alcançados e como o mesmo foi avaliado pelos especialistas e pelas pessoas envolvidas (Stufflebeam, 2001, spring). Questões mais específicas surgem à medida que o estudo se vai desenvolvendo, resultantes de interações entre o avaliador e os *stakeholders*, bem como da avaliação colaborativa que estes fazem da informação avaliativa (Stufflebeam, 2001, spring).

Os métodos empregues dependem do objetivo da avaliação (Stufflebeam, 2001, spring). Os métodos mais utilizados são: os objetivos expressivos, a amostragem intencional, a observação, o contar histórias para transmitir complexidade, o sociodrama, os estudos de caso e os relatórios narrativos (Stufflebeam, 2001, spring). Os(as) avaliadores(as) devem, para além das suas, recolher, tratar e relatar as opiniões e julgamentos de todas as partes interessadas, bem como de especialistas pertinentes. (Stufflebeam, 2001, spring). Como considerações-chave para a utilização desta abordagem, Stufflebeam (2001, spring) considera que, para além de um(a) avaliador(a) confiável, competente e responsivo, o(s) cliente(s) deve(m) estar receptivo(s): a um plano de avaliação bastante aberto e flexível; à forte participação de um grupo representativo de partes interessadas; a ser(em) pacientes de modo a permitir que a avaliação do programa se descubra e encontre o seu caminho com base nas interações contínuas entre o avaliador e as partes interessadas; a encontrar métodos qualitativos aceitáveis; a renunciar a um estudo experimental rigidamente controlado embora, excepcionalmente, esse estudo possa ocorrer; a chegar a descobertas ambíguas e a múltiplas interpretações. Como forças desta abordagem, aplicada aos programas, Stufflebeam (2001, spring) destaca, entre outras: a investigação-ação, em que as partes interessadas são ajudadas a conduzir as suas próprias avaliações e a utilizar os resultados para melhorar a sua compreensão, as suas decisões e as suas ações; o olhar profundo para os interesses dos *stakeholders* e o pesquisar por informação relevante; o examinar do racional do programa, das suas circunstâncias passadas e presentes, do processo e dos resultados; a utilização eficaz de métodos qualitativos; a triangulação de resultados provenientes de diferentes fontes; a incorporação das opiniões e juízos de uma ampla gama de *stakeholders*. No entender de Stufflebeam (2001, spring), as fraquezas desta abordagem incluem: a vulnerabilidade em relação à credibilidade externa pois os envolvidos localmente na avaliação do programa possuem um controlo considerável sobre a mesma e os avaliadores, ao trabalharem tão de perto com essas partes interessadas, podem perder os seus pontos de vista independentes; os aspetos contraditórios e qualidades divergentes de interpretações dos resultados podem criar confusão e contencioso entre os *stakeholders* e incumprimento de prazos para decidir e prestar contas; o processo de permitir que a avaliação vá descobrindo a sua direção pode resultar numa busca improdutiva por múltiplas entradas e interpretações.

A abordagem baseada na avaliação democrática deliberativa é relativamente nova na avaliação de programas e funciona dentro de um quadro de referência explicitamente democrático, incumbindo os avaliadores de defender os princípios democráticos para chegar a conclusões que se possam defender (Stufflebeam, 2001, spring). O objetivo principal é, então,

utilizar a participação democrática no processo de se chegar a uma avaliação de um programa que possa ser defendida (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados desta abordagem são: a participação democrática; o diálogo para exame e autenticação das contribuições das partes interessadas; a deliberação para alcançar uma avaliação defensável do mérito e do valor de um programa (Stufflebeam, 2001, spring). A dimensão democrática da abordagem garante uma proatividade na identificação e arranjo de uma participação equitativa de todos os interessados, não tolerando desequilíbrios de poder (Stufflebeam, 2001, spring). A dimensão dialogal permite que o(a) avaliador(a) envolva todas as partes interessadas num debate sério dos resultados preliminares (Stufflebeam, 2001, spring). Posteriormente, o(a) avaliador(a) discute com todos os resultados desse diálogo, apresentando seguidamente aquilo que considera ser uma avaliação inteiramente defensável do mérito e do valor do programa. Todos são ouvidos e os seus pontos de vista são reconhecidos no relatório final, podendo o(a) avaliador(a) expressar discordância com alguns deles (Stufflebeam, 2001, spring). A dimensão deliberativa permite que o(a) avaliador(a) chegue a uma conclusão bem fundamentada através da revisão e reflexão sobre todas as entradas, debatendo-as com todas as partes interessadas (Stufflebeam, 2001, spring). Os avaliadores determinam as questões a partir de um diálogo e deliberação com os *stakeholders* envolvidos (Stufflebeam, 2001, spring). Os métodos utilizados podem englobar discussões com partes interessadas, inquéritos e debates, sendo a “inclusão, o diálogo e a deliberação [...] considerados relevantes em todas as fases de uma avaliação - concepção, projeto, implementação, análise, síntese, redação, apresentação e discussão” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 75). As considerações-chave para a utilização desta abordagem são a existência de um cliente da avaliação disposto a financiar uma avaliação que requeira uma avaliação democrática de, pelo menos, um grupo representativo das partes interessadas e, esse grupo estar disposto a se envolver, em todas as etapas do estudo, num diálogo e deliberação abertos (Stufflebeam, 2001, spring). Em relação a vantagens desta abordagem, entre outras, Stufflebeam (2001, spring) menciona: o esforço pela participação democrática de todas as partes interessadas em todas as fases da avaliação; a procura da incorporação de todos os pontos de vista das partes interessadas; o envolvimento democrático e com significado, o que direciona a avaliação para assuntos que preocupam as pessoas, levando-as a respeitar e usar os resultados da avaliação; os direitos do(a) avaliador(a) de desconsiderar entradas que sejam consideradas como incorretas ou não éticas e de não deixar a responsabilidade de uma avaliação final fundamentada, defensável, para um voto maioritário das partes interessadas, procedendo ele ou ela ao encerramento da avaliação com o processamento de um julgamento final. Relativamente

às desvantagens, Stufflebeam (2001, spring) refere o irrealismo e frequente impossibilidade de aplicação total da abordagem.

O construtivismo considera o conhecimento adquirido como uma ou mais construções humanas, mutável, constantemente problematizável, rejeitando, assim, a existência de qualquer realidade final (Stufflebeam, 2001, spring). A abordagem baseada na avaliação construtivista é uma abordagem essencialmente qualitativa, que procura envolver as partes interessadas para ajudar a conduzir as etapas divergentes e convergentes da avaliação (Stufflebeam, 2001, spring). Como base para a avaliação, esta abordagem opõe-se fortemente ao positivismo, com a sua epistemologia objetivista e método experimental, rejeitando a busca absolutista por respostas corretas (Stufflebeam, 2001, spring). Assim, esta abordagem aplicada à avaliação de programas é bastante filosófica, orientada a serviços e por paradigmas (Stufflebeam, 2001, spring). Em certo sentido, a avaliação construtivista não tem fim, havendo “sempre mais a aprender, e encontrar respostas corretas é considerado impossível” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 72). Os *stakeholders* e os avaliadores são colocados no centro do processo de investigação, sendo a estes segundos pedido que sejam totalmente éticos no respeito e na defesa de todos os participantes, principalmente os desfavorecidos (Stufflebeam, 2001, spring). A emancipação e o empoderamento dos privados de direitos, através da condução, pelo(a) avaliador(a), do processo avaliativo, é algo esperado (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados desta abordagem são, no essencial, a exigência de investigação colaborativa e desdobrada (Stufflebeam, 2001, spring). O objetivo principal consiste em identificar e dar sentido às várias construções que existem ou emergem entre as partes interessadas (Stufflebeam, 2001, spring). Há uma abertura à comunicação contínua e à recolha, análise e síntese de outras construções (Stufflebeam, 2001, spring). Um(a) construção pode ser considerada mais informada e sofisticada do que outras, sendo dependentes do contexto (Stufflebeam, 2001, spring). O(A) avaliador(a) define os limites do que está a ser investigado e a possibilidade de encontrar melhores respostas está sempre em aberto (Stufflebeam, 2001, spring). As fontes das perguntas abordadas são as partes interessadas e os avaliadores em conjunto, não podendo as questões ser determinadas independentemente das interações dos participantes (Stufflebeam, 2001, spring). O conjunto de questões envolvidas na avaliação do mérito e do valor pode ou não estar todo coberto, sendo o conjunto total de questões a serem estudadas nunca considerado fixo (Stufflebeam, 2001, spring). Os métodos empregues por esta abordagem são conduzidos pelo(a) avaliador(a), primeiramente buscando a divergência e depois a convergência (Stufflebeam, 2001, spring). Durante todo o processo avaliativo, são mantidos abertos canais de comunicação, sendo todas as partes interessadas encorajadas a fazer as suas contribuições e mantidas

informadas sobre todos os aspetos do estudo (Stufflebeam, 2001, spring). Inicialmente, o avaliador recolhe e descreve construções individuais alternativas, assegurando que cada uma tem a aprovação da pessoa que a faz (Stufflebeam, 2001, spring). Num momento posterior, o(a) avaliador(a), recorrendo à dialética, procura “alcançar o máximo consenso possível entre as diferentes construções” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 72), sendo os respondentes envolvidos num processo de estudo e contraste das construções existentes, considerando a informação existente e “raciocinando as diferenças entre as construções, [...] indo tão longe quanto possível em direção a um consenso” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 72). Como considerações-chave na determinação de quando utilizar cada abordagem, Stufflebeam (2001, spring) destaca, entre outras: a abordagem construtivista pode ser aplicada de forma útil quando o cliente, as partes interessadas e o(a) avaliador(a) concordam completamente que a abordagem é adequada e que irão cooperar entre si; o acordo entre todos deve ser alcançado com base na compreensão daquilo que a abordagem poderá e não poderá oferecer; deverá aceitar-se que as questões e temáticas a serem estudadas ir-se-ão desdobrando ao longo do processo avaliativo; deverá existir uma disposição para aceitar a informação qualitativa proveniente dos *stakeholders*, bem como as descobertas ambíguas e possivelmente contraditórias, fruto das diversas perspetivas das partes interessadas; todos devem aceitar que um consenso pode não emergir e que, mesmo que surja, tal consenso não pode ser generalizável para outros contextos ou períodos temporais. Como vantagens da abordagem baseada na avaliação construtivista, Stufflebeam (2001, spring) refere: a maior probabilidade de valorização e uso da avaliação pelas pessoas, uma vez que estas são consultadas e envolvidas no seu desenvolvimento; a redução das expectativas sobre o que os clientes podem aprender sobre causas e efeitos; o caráter educativo da avaliação para todos os participantes, independentemente de se chegar a um consenso ou não; a procura ampla por intuições e julgamentos, seguida pela procura de algumas respostas unificadas, sem promessa de serem finais; o uso efetivo de métodos qualitativos e a triangulação das descobertas de diferentes fontes; o aproveitamento das experiências relevantes, conhecimento e perspetivas de valor dos participantes na avaliação, reduzindo grandemente o trabalho de desenvolver, testar e validar instrumentos de recolha antes de os usar; a divulgação completa do processo de avaliação e dos seus resultados. Esta abordagem é limitada na sua aplicação e apresenta, no entender de Stufflebeam (2001, spring), algumas desvantagens: o requerer a atenção e a participação responsável de um vasto leque de partes interessadas, o que é muito difícil de obter e sustentar ao longo da avaliação de um programa, especialmente se existir uma alternância contínua de *stakeholders*, levando a que questões previamente abordadas sejam reabertas e a que o consenso anteriormente alcançado seja questionado; alguns participantes não estão

interessados em contar os seus pensamentos e julgamentos privados, o que vai contra a promessa de o processo ser aberto e de ter total divulgação; a má informação às partes interessadas sobre os problemas que estão a ser abordados leva a que as mesmas sejam más fontes de dados; pode ser irrealista considerar que o(a) avaliador(a) possa tomar o tempo necessário para informar e envolver de forma significativa aqueles que começam como “basicamente ignorantes do programa que está sendo avaliado” (p. 74); existem clientes da avaliação que, não estando sintonizados com a filosofia construtivista, valorizam relatórios livres de conflitos de interesses dos participantes e com resultados com significância estatística, não gostando que os avaliadores não tomem posição sobre o mérito e o valor de um programa; a dificuldade na produção dos relatórios dentro dos prazos exigidos pelos financiadores da avaliação e pelos decisores, uma vez que existe a necessidade de envolvimento total dos *stakeholders*, quer na etapa divergente, quer na etapa convergente.

Os estudos de caso têm sido aplicados em áreas como o direito, a medicina a antropologia, a psicologia clínica e o trabalho social (Stufflebeam, 2001, spring). A abordagem da avaliação baseada num estudo de caso pode ser empregue sozinha ou como componente de qualquer uma das outras abordagens (Stufflebeam, 2001, spring). Aplicada à avaliação de um programa, consiste na descrição, análise e síntese detalhadas de um programa específico (Stufflebeam, 2001, spring). O principal objetivo da abordagem do estudo de caso é “delinear e iluminar um programa, não necessariamente orientar seu desenvolvimento ou avaliar e julgar o seu mérito e valor” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 34), fornecendo às partes interessadas uma “explicação autorizada, profunda e bem documentada do programa” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 34). Assim, Stufflebeam (2001, spring) incluiu esta abordagem no grupo “avaliação orientada para questões e métodos” (p. 16), em vez do grupo “avaliação orientada para a melhoria/accountability” (p. 42). O estudo de caso emprega diversos métodos para obter e integrar múltiplas fontes de informação (Stufflebeam, 2001, spring). São analisados os contextos geográficos, culturais, organizacionais e históricos, examinando-se as operações internas do programa e como este utiliza as entradas e processos para produzir resultados (Stufflebeam, 2001, spring). O programa é caracterizado de forma geral e também é dividido e analisado em várias dimensões (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados para a abordagem englobam a especificação do programa, os beneficiários do mesmo e as suas necessidades, os principais papéis a serem desempenhados, o contexto geográfico e organizacional, o período temporal em que vai ser avaliado e a lógica implícita de operação e produtividade do programa (Stufflebeam, 2001, spring). As fontes das perguntas são o público principal a quem se destina a avaliação e que deve ser identificado pelo avaliador, interagindo

este com as partes interessadas no programa (Stufflebeam, 2001, spring). Estes *stakeholders*, ao longo do tempo, são envolvidos para ajudar a planear o estudo e interpretar as descobertas (Stufflebeam, 2001, spring). Segundo Stufflebeam (2001, spring), o público-alvo deverá englobar o organismo de supervisão do programa, os administradores, o pessoal, os financiadores, os beneficiários e os potenciais utilizadores do programa. Perguntas que são características deste tipo de estudo são, por exemplo: Quais são o conceito e a prática do programa? Como evoluiu temporalmente? Como produz resultados? O que produziu? Quais são os seus efeitos positivos? Quais são as suas deficiências? Quais são os seus efeitos colaterais? De que formas e graus o programa é valorizado pelas partes interessadas? As necessidades dos beneficiários foram atendidas até que ponto? Quais foram as razões mais importantes para os sucessos do programa? O que justifica os fracassos? Quais os assuntos mais importantes que ficaram por resolver? Quanto custou o programa? Quais os custos por beneficiário, por ano etc.? Que partes do programa foram transportadas com sucesso para outros lugares? Como se compara este programa com os seus competidores? (Stufflebeam, 2001, spring). Os métodos empregues podem ser de natureza qualitativa e quantitativa e incluem: análise do conteúdo dos documentos do programa; análise de arquivos; análise lógica das operações; coleção de artefactos como, por exemplo, amostras de trabalho; observação independente e observação participante; escutas; grupos de focagem; entrevistas; questionários; testes; escalas de *rating*; fóruns; bases de dados do programa (Stufflebeam, 2001, spring). Stufflebeam (2001, spring) considera a abordagem que utiliza o caso de estudo bastante apropriada para a avaliação de programas, uma vez que: visa uma compreensão integral e aprofundada dos fenómenos; olha para os programas à medida que eles ocorrem e evoluem, não requerendo o controlo de tratamentos e de sujeitos; a abordagem pode ser adaptada para se concentrar nas questões mais importantes para o público-alvo; são tidas em consideração e descritas as influências contextuais relevantes, sendo os programas analisados dentro desses contextos; a preocupação com o rigor é coberta, entre outros aspetos, pelo uso sistemático de procedimentos para analisar informação qualitativa e pelo emprego e triangulação de múltiplas fontes de informação, perspetivas e métodos; inclui o exame do funcionamento interno do programa e de como ele produz resultados; pode ser realizada em tempo real ou retrospectivamente; o relatório é realizado dando cumprimento aos prazos estabelecidos podendo, posteriormente, ser atualizado com base em novos desenvolvimentos. O poder desta abordagem da avaliação baseada num estudo de caso é aumentado quando, para uma determinada área programática, são realizados vários estudos de caso (Stufflebeam, 2001, spring). Como limitações desta abordagem, Stufflebeam (2001, spring) refere: a possibilidade

de alguns avaliadores confundirem a abertura da abordagem e o não requerimento do controle como uma desculpa para abordar o estudo de caso ignorando passos que garantem que as descobertas e as interpretações possuem relevância e rigor; o(a) avaliador(a) ao estar preocupado com a produção de uma informação descritiva abrangente pode não recolher informação suficiente que possibilite a produção de *feedback* oportuno, necessário para ajudar no desenvolvimento do programa, e uma avaliação ampla do valor e do mérito do programa; os utilizadores da abordagem podem valorizar mais a análise qualitativa em detrimento da análise quantitativa. Para ultrapassar estas limitações, Stufflebeam (2001, spring) defende que os avaliadores tenham completamente em conta os princípios de utilidade, exequibilidade, ética e rigor.

A abordagem de avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado é considerada por Stufflebeam (2001, spring) um caso especial da utilização de testes padronizados para avaliar os efeitos das políticas e dos programas. Estes testes destinam-se a avaliar os efeitos parciais ou as tendências produzidas por diferentes componentes do sistema educativo, como, por exemplo, agrupamentos de escolas, escolas individualmente e professores individualmente (Stufflebeam, 2001, spring). Pretende-se determinar qual o valor que cada componente está a adicionar ao desempenho dos alunos, com o objetivo de fornecer uma direção de atuação aos decisores políticos, prestar contas e responsabilizar-se perante os constituintes e providenciar informação de retorno para a melhoria dos serviços e dos programas (Stufflebeam, 2001, spring). Os organizadores avançados para a abordagem são os “indicadores sistemáticos dos resultados pretendidos e um esquema para obter, classificar e analisar as pontuações de ganhos” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 23). Assim, a abordagem de avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado “requer padronização dos dados de avaliação em todo o sistema” (Stufflebeam, 2001, spring, p. 23). As fontes das perguntas abordadas são os organismos governamentais, os formuladores de políticas, os profissionais e os constituintes (Stufflebeam, 2001, spring). Frequentemente, as perguntas são limitadas pelos dados disponíveis, provenientes dos testes padronizados (Stufflebeam, 2001, spring). Algumas questões que podem ser colocadas por esta abordagem são: Qual a extensão do valor agregado ao desempenho dos alunos por determinados programas? Quais as tendências interanuais? Em que setores do sistema o programa está funcionando melhor e pior? Quais são as principais deficiências em determinados objetivos do programa que requerem mais estudo e atenção? Em que medida os sucessos e falhas do programa estão associados aos agrupamentos dos níveis de escolaridade e respetivos sistemas de classificações (por ex., nos EUA, *primary school*, seguida da *middle or junior high school* e, esta, seguida da *high school*)? (Stufflebeam, 2001, spring).

Entre outras considerações a ter em atenção na determinação de quando utilizar a abordagem de avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado, Stufflebeam (2001, spring) menciona a necessidade de: um financiamento adequado por parte dos organismos públicos responsáveis pela educação; um apoio dos grupos de políticas, dos administradores e dos fornecedores de serviços; lideranças politicamente eficazes, capazes de continuamente explicar o programa; testagem anual em sucessivos níveis de escolaridade; entrada e saída de informação apoiada num sistema suave, dinâmico e computadorizado; análise estatística de larga escala, suportada por técnicos altamente qualificados e um sistema computacional; um forte compromisso com a utilização posterior dos resultados da avaliação no desenvolvimento de políticas, na prestação de contas, na avaliação do próprio programa e na melhoria em todos os níveis do sistema. Em relação às vantagens desta abordagem, Stufflebeam (2001, spring) destaca, entre outras: a ênfase na ajuda aos alunos de todos os níveis de escolaridade a desenvolver as suas capacidades e conhecimentos; a utilização eficiente de testes padronizados; a abordagem ser propícia à utilização de um padrão de progresso contínuo ao longo dos anos para cada aluno, em vez de utilizar pontuações de corte estático; a institucionalização e sistematização de uma base de dados de resultados que podem ser utilizados de forma uniformizada. Relativamente às desvantagens da abordagem de avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado, Stufflebeam (2001, spring) menciona, entre outras: a volatilidade política, uma vez que é utilizada para o apuramento de responsabilidades pelos sucessos e fracassos, desde os níveis superiores até às escolas e professores; a abordagem é altamente dependente de informação quantitativa, sendo a análise estatística baseada num número limitado de variáveis, uma vez que frequentemente é aplicada a resultados provenientes de testes de avaliação do desempenho em que, para cada questão, são apresentadas várias opções de resposta; a pouca ou nenhuma utilização de métodos qualitativos; o não fornecimento de documentação detalhada das entradas e processos do programa. Devido aos fatores causais serem tão complexos, Stufflebeam (2001, spring) menciona que, apesar dos desenvolvimentos nos métodos de medida objetiva e no emprego de modelos hierárquicos mistos, os críticos desta abordagem consideram que nenhum sistema de medida e análise pode corrigir de forma razoável a responsabilidade pelo progresso dos alunos ou do aluno individualmente até ao nível dos professores. O autor refere também a sua experiência pessoal como entrevistador de professores, administradores e conselheiros das escolas de um distrito escolar, incluído no programa de avaliação dos alunos, em termos do valor acrescentado, aplicado no Estado norte-americano do Tennessee. Segundo Stufflebeam (2001, spring), nenhum desses seus entrevistados entendeu ou confiou na justiça dessa abordagem. Embora a abordagem de

avaliação de resultados como avaliação de valor acrescentado tenha obtido uma classificação geral, atribuída por Stufflebeam (2001, spring), de “Muito Bom” (*Very Good*), ela obteve “Bom” (*Good*) na dimensão ou requisitos de exatidão. Tal deve-se essencialmente, segundo o autor, à consideração de um pequeno conjunto de questões e de informação, embora, na sua esfera de aplicação, a abordagem forneça informações tecnicamente sólidas.

Relativamente a estas nove abordagens, brevemente revistas nos parágrafos anteriores, Stufflebeam (2001, spring) considera que as mesmas são um bom presságio para um maior desenvolvimento e aplicação futuros de abordagens alternativas de avaliação de programas.

Considerando agora a área da formação, a avaliação do impacto desta consistirá “na apreciação dos efeitos da formação sobre o desempenho do indivíduo a nível pessoal, organizacional e social, efetuada em contexto real, e decorrido o tempo considerado suficiente para a ocorrência da transferência dos resultados da formação para esse contexto” DGERT (n.d., p. 34). A medição de mudanças no comportamento dos indivíduos, resultantes da formação frequentada, é realçada por Donald Kirkpatrick e o seu filho James Kirkpatrick, (2005). Estes autores propuseram um modelo de avaliação composto por 4 níveis. O primeiro nível avalia a satisfação dos formandos com a formação, o segundo as aprendizagens efetuadas na formação, o terceiro a alteração dos comportamentos dos formandos no contexto real, na sequência do que adquiriram/desenvolveram na formação, e o quarto nível avalia se o que foi transferido para o contexto real de trabalho provocou impactos no desempenho da organização onde os formandos trabalham (Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J., 2005). Por um lado, os níveis possibilitam a recolha de informação distinta, e por outro, estão inter-relacionados, uma vez que a informação produzida no primeiro nível é importante para o segundo nível e assim por diante (por exemplo: quando os formandos estão satisfeitos com a formação, pressupõem-se que irão aprender mais) (Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J., 2005). O trabalho do avaliador, em cada nível de avaliação, poderá seguir a abordagem metodológica PERTA que apela a um forte envolvimento dos vários atores “não apenas numa perspetiva instrumental, mas antes como parceiros, na construção, na implementação dos projetos de avaliação e, sobretudo, na reflexão conjunta em torno dos seus resultados” (IQF, 2006, p. 15). A sigla PERTA contém as iniciais das 5 etapas metodológicas: “(1) preparar a intervenção avaliativa; (2) elaborar e testar instrumentos para recolha de dados; (3) realizar a estratégia de avaliação; (4) tratar e analisar os dados e (5) apresentar os resultados da avaliação” (IQF, 2006, p. 23). A meta-avaliação fará também parte de um conjunto de procedimentos orientadores de uma estratégia avaliativa, devendo determinar-se, entre outros aspetos, quem a fará, quais os critérios ou *standards* a utilizar e como a executar (Brinkerhoff, Brethower, Hluchyj, & Nowakowski, 1986).

Considerando o contexto histórico-social, as finalidades da avaliação e o papel do avaliador, segundo Alaíz et al. (2003) podem ser sistematizadas quatro gerações de avaliação apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Quatro gerações de avaliação

Gerações	Contexto histórico-social	Finalidades	Papel do avaliador
1.ª Geração A avaliação e medição são sinónimos.	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais.	Medir utilizando baterias de testes ou outros instrumentos.	Técnico que deverá saber utilizar ou construir instrumentos.
2.ª Geração A avaliação centra-se nos objetivos.	Surgimento da avaliação de programas.	Descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos.	Narrador, que não deixando de ser um técnico, é, um especialista na definição de objetivos.
3.ª Geração A avaliação passa a incluir o julgamento.	Reconhecimento de que a avaliação engloba a descrição e o julgamento.	Emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou do valor (qualidade extrínseca ou contextual) do objeto de avaliação.	Juiz, que conserva os papéis de técnico e de narrador.
4.ª Geração A avaliação passa a integrar os avaliados como (co)autores da mesma.	União entre o paradigma do construtivismo e o processo de negociação dos parâmetros e fronteiras da avaliação.	Alcançar discursos consensuais sobre o objeto de avaliação.	Orquestrador de um processo de negociação.

Fonte: Alaíz et al. (2003).

Na sequência da obra *The Principles of Scientific Management* (1911), de Frederik Winslow Taylor (1856-1915), e da sua ideia de “selecionar cientificamente o homem adequado a cada tarefa e depois formá-lo, ensiná-lo e desenvolver as suas competências” (Sá, 2011, p. 55), segundo Conceição (1994), desenvolvem-se, nos EUA, na primeira metade do século XX, a conceção e utilização de testes psicológicos, para classificar e medir e os progressos dos alunos, sendo posteriormente introduzidos nas escolas testes normalizados de resposta fechada do tipo escolha múltipla. Pode-se considerar assim, uma primeira geração de avaliação em que o indivíduo é o objeto de avaliação e avaliar é sinónimo de medir utilizando testes ou outros instrumentos, que determinem, por exemplo, o coeficiente de inteligência da pessoa (Alaíz et al., 2003).

Uma segunda geração de avaliação inicia-se, segundo Alaíz et al. (2003), com o surgimento da avaliação de programas, em que o avaliador passa a ser também um especialista na definição de objetivos, descritor dos pontos fortes e fracos do que é avaliado, tendo em consideração um determinado conjunto de objetivos.

Ao acrescentar à descrição o julgamento acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou do valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto de avaliação, Alaíz et al. (2003),

identificam uma terceira geração de avaliação. Por exemplo, a definição do que é a avaliação segundo Stufflebeam (2003) poderá incluir-se neste grupo.

Na avaliação de quarta geração, o avaliador passa a ser um orquestrador do processo de negociação (Alaíz et al., 2003). O diálogo fazedor de significado desenvolve-se em interações que procuram respeitar a dignidade, a integridade e a privacidade das pessoas, numa construção conjunta sofisticada, informada e consensual (Guba & Lincoln, 1989). Por exemplo, a avaliação de escola, interna ou externa, é uma avaliação de 4.^a geração que permite a reflexão sobre os objetivos, organização e funcionamento da escola, usando metodologias de recolha de dados que também contemplam a audição dos membros da comunidade educativa, procurando-se assim alcançar, como mencionam Alaíz et al. (2003), uma consensualidade no discurso sobre o objeto de avaliação.

Considerando as gerações de avaliação acima elencadas, nas escolas podemos ter, em simultâneo, avaliações de 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a gerações.

No entender de Fernandes (2018, jan./abr.) “qualquer avaliação deverá contribuir para que a qualidade dos objetos de interesse (e.g., política pública, programa) seja publicamente conhecida” (p. 22). Para este autor, o conhecimento e a compreensão das realidades e dos fenómenos que a avaliação pode gerar constitui-se como um ponto de partida para o desenvolvimento de políticas públicas “de forma mais fundamentada e também mais discutida” (Fernandes, 2018, jan./abr., p. 22). Segundo Figueiredo, Leite, e Fernandes (2014), com base em diversos estudos, recomendações e relatórios de organismos europeus, que desde o início do século defendem a avaliação de escolas e dos sistemas educativos, a Europa passou a utilizar a avaliação de escolas “como instrumento de regulação política e que dá resposta à necessidade de verificação do trabalho realizado” (p. 125) e também “como instrumento promotor de qualidade e de melhoria, pela possibilidade que oferece de ser feito um diagnóstico que permite identificar os problemas a resolver e as situações a manter” (p. 125).

A globalização económica, acentuada a partir da década de noventa do século XX, trouxe aos sistemas educativos internacionais uma maior intervisibilidade e comparabilidade. A globalização resultante das relações de poder entre os Estados-nação e da emergência do capitalismo suportado pelas TIC tem contribuído, segundo Pacheco, Morgado, Sousa, e Maia (2020), para: a valorização do resultado em detrimento do processo (racionalidade performativa da avaliação); a utilização de *standards* como critérios de uma avaliação regulada pela qualidade, pela eficiência e pela eficácia (avaliação baseada em *standards*); a realização em larga escala de testes a nível internacional e nacional (avaliação regulada pelos testes); a comparação de resultados e níveis de desempenho obtidos, quer nos testes nacionais, quer nos

testes internacionais, com vista à realização de reformas educativas (avaliação comparada). Os princípios de racionalidade económica foram integrados nos discursos e nos documentos dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A diminuição dos recursos públicos disponíveis para a educação e o ensino levaram a uma tentativa de aumento da eficiência e da eficácia na sua gestão e, conseqüentemente, a um maior controlo e responsabilização por parte das tutelas e dos cidadãos e a uma maior avaliação, prestação de contas e comprometimento por parte das escolas. A forma inteligente de justificar a *accountability* está, segundo Pacheco et al. (2020), no reconhecimento da avaliação externa e na “aceitação de *standards* que são a justificação para o ensino e para a elaboração de testes focados em competências globais” (p. 33). No entender de Pacheco et al. (2020), mesmo que nas escolas se afirme que esta *accountability* provoca o “estreitamento do currículo, a governação por números e a gestão curricular centrada em resultados e *standards*” (p. 34) o facto é que esta *accountability* inteligente existe. O papel dos atores globais, como a OCDE e a União Europeia, na regulação baseada em conceitos, tem levado à adoção deste e de outros conceitos-chave, tais como qualidade, competência e aprendizagem ao longo da vida (Pacheco et al., 2020). Os *standards* de conteúdos, num sistema de *accountability* escolar, predeterminam o currículo ensinado na sala de aula, os testes de escola e a valorização da avaliação sumativa, bem como as provas e exames nacionais (Pacheco et al., 2020). Por outro lado, a continuidade do controlo do Estado e as pressões e exigências de prestação de contas por parte dos diversos stakeholders têm, no entender de Afonso e Torres (2020), enclausurado o diretor numa *accountability* múltipla que contribui para a consolidação de uma nova identidade profissional do diretor, mais afastada ao relação ao corpo profissional docente. O diretor, com grande probabilidade, tem “uma constante preocupação [...] em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (três pilares fundamentais de um modelo de *accountability*)” (Afonso & Torres, 2020, p. 124).

Em Portugal, a LBSE refere que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” e que “esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei” (números 1 e 2 do artigo 49.º da Lei n.º 46/86, p. 3079; números 1 e 2 do artigo 52.º da Lei n.º 46/86 republicada como anexo da Lei n.º 49/2005, p. 5136). Assim, desenvolvendo o regime previsto na LBSE foi aprovada, durante a vigência do governo de coligação entre o PSD e o CDS-PP (XV Governo Constitucional), a lei do

sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) com, entre outros, os seguintes objetivos (artigo 3.º):

Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;

Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;

Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;

Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;

Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência. (p. 7952)

Como se pode inferir dos primeiros objetivos enunciados, a avaliação da educação e do ensino não superior, disponibilizando informação sobre a eficácia, vai, de acordo com Clímaco (1995), desempenhar um papel de relevo no processo de tomada de decisão, ao nível dos planeamentos político, estratégico e operacional. Partindo de uma análise de diagnóstico, há uma conceção de avaliação que pretende criar elementos que sirvam de referência para patamares maiores de exigência, “bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa” (n.º 1 do artigo 4.º da Lei n.º 31/2002, p. 7952) e a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional em comparação com o desempenho de outros sistemas educativos internacionais (n.º 2 do artigo 4.º). Esta cultura de qualidade, exigência e responsabilidade acentua a ideia de prestação de contas a todas as partes interessadas. Para tal, “a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (artigo 5.º, p. 7952) explicitando-se, no artigo 6.º, o carácter obrigatório da autoavaliação.

Segundo Afonso (2000), além da necessidade de prestar contas, os fatores potenciadores do desenvolvimento da autoavaliação da escola englobam: a identificação de áreas problemáticas e a procura de soluções, planificando estratégias de melhoria e gerindo a pressão exercida pela avaliação externa por antecipação de pontos fracos; a divulgação dos resultados

das avaliações; a preparação da justificação das fragilidades assinaladas no relatório da avaliação externa; a angariação de alunos e de apoios para a escola.

Em relação à certificação da autoavaliação, o artigo 7.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, menciona que "o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados" (p. 7953). A avaliação externa, sujeita também a padrões de qualidade "assenta [...] em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas" (n.º 1 do artigo 8.º, p. 7953).

Segundo Lima (2008), a investigação sobre a eficácia da escola, para além dos efeitos ao nível das políticas de intervenção educativa prioritária, teve efeitos na AEE e na autoavaliação e melhoria da escola. Em relação à AEE "tem ajudado a legitimar (muitas vezes involuntariamente) um ambiente político-ideológico de defesa da avaliação externa dos desempenhos das organizações escolares e de comparação pública dos seus resultados" (Lima, 2008, p. 352), contribuindo até para a articulação dos "próprios processos preparatórios da intervenção dos inspectores escolares, embora as advertências feitas pelos seus especialistas quanto às limitações dos processos estatísticos utilizados e, conseqüentemente, aos resultados da sua pesquisa, sejam muitas vezes ignoradas pelos decisores públicos". Relativamente à autoavaliação e melhoria da escola, a pesquisa sobre a eficácia "fornece critérios e contribui com conhecimento para a definição de objetivos, de estratégias de acção e de modelos avaliativos dos resultados conseguidos" (Lima, 2008, p. 352), tornando-se este contributo particularmente útil e interessante quando "se integra em programas de intervenção desenhados pelos próprios profissionais que se encontram no terreno e é encarada mais como uma fonte inspiradora de ideias e de reflexão do que como um receituário ou um corpo de conhecimento cientificamente validado por especialistas externos" (Lima, 2008, p. 352).

Para Alaíz et al. (2003), o referencial de avaliação de uma escola incluirá, numa primeira fase, a definição das áreas e respetivas subdivisões, abrangentes de todos os aspetos relevantes do objeto a avaliar, chegando-se, por fim, a um conjunto de características ideais da escola, os referentes. O referente constitui-se como uma norma ou critério, sendo o referido constatável ou apreensível através dele, correspondendo a elementos observáveis, registados em grelhas de leitura (Figari, 1996). Para Figari (1996), o referencial distingue-se da referencialização, na medida em que esta, de âmbito mais geral, consiste em especificar um contexto e em demarcar referentes. Consoante a situação de avaliação, pode ser utilizado mais do que um tipo de referencial (Alaíz et al., 2003).

O processo de construção de um referencial deve evitar a importação imediata e acrítica de modelos “prontos-a-usar” e considerar a documentação, como por exemplo, o projeto educativo (PE), bem como as perspectivas de todos os *stakeholders* (Alaíz et al., 2003). No caso de um processo de autoavaliação de uma escola, este referencial vai constituir-se como um quadro operacional (Alaíz et al., 2003). Numa abordagem *top-down*, após a definição de áreas/dimensões/domínios e de subáreas/subdimensões/subdomínios, são especificados critérios e respetivos indicadores (caraterísticas quantitativas) e descritores (caraterísticas qualitativas) que detalham o que se pretende avaliar (Alaíz et al., 2003). No caso do quadro de referência da avaliação externa, seguido entre 2006 e 2011, para cada fator de um determinado domínio de avaliação, foram construídas perguntas ilustrativas do entendimento do fator (IGE, 2010a; ME, 2006, A510-A513).

A forte interligação que deverá existir entre a avaliação externa e a autoavaliação conduz a uma reflexão sobre que modelo de autoavaliação adotar. A este respeito, Alaíz (2007), a partir do trabalho "School Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice" de John MacBeath, sintetiza dois tipos de modelos de autoavaliação definidos em função do modo como se concebe a organização escolar: os modelos estruturados e os modelos abertos (Alaíz, 2007). No primeiro tipo, enquadram-se os modelos utilizados nas organizações empresariais que possuem “referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações” (Alaíz, 2007, p. 2). Os instrumentos de recolha de dados utilizados caracterizam-se, frequentemente, por questões de resposta fechada, numa linha de preocupação com "a comparabilidade dos produtos da avaliação, destinados a estimular a competição, que consideram um factor motivador dos dirigentes (e, em geral, dos membros) das organizações na busca da qualidade e da excelência" (Alaíz, 2007, p. 3). Exemplos de modelos pertencentes a este tipo estruturado são os modelos baseados na norma ISO 9000, o Balanced Scorecard e o EFQM "adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de *CAF (Common Assessment Framework)* [...] aplicado, em Portugal, em articulação com o SIADAP" (Alaíz, 2007, p. 2). A *CAF* foi adaptada ao setor da educação em 2010 e revista em 2013 (DGAEP, 2014). Os modelos EFQM e *CAF* são abordados seguidamente.

De acordo com a European Foundation for Quality Management (EFQM), uma estratégia clara e uma liderança forte são necessárias para alcançar um sucesso sustentado (EFQM, 2013). O modelo EFQM encontrou receptividade nas empresas portuguesas (Sá, 2011). Para a EFQM (2013), a excelência é ir além do esperado, ultrapassando-se a conformidade com o padrão.

A partir do modelo apresentado na figura 3, observa-se que uma organização precisa de desenvolver e melhorar os recursos humanos e materiais, bem como as parcerias, para entregar produtos e/ou serviços com valor acrescentado aos seus clientes EFQM (2013). São esperados resultados não só ao nível do cliente, mas também ao nível dos recursos humanos da organização (trabalhadores/colaboradores) e de outras partes interessadas (*stakeholders*), incluindo a sociedade (*external stakeholders*).

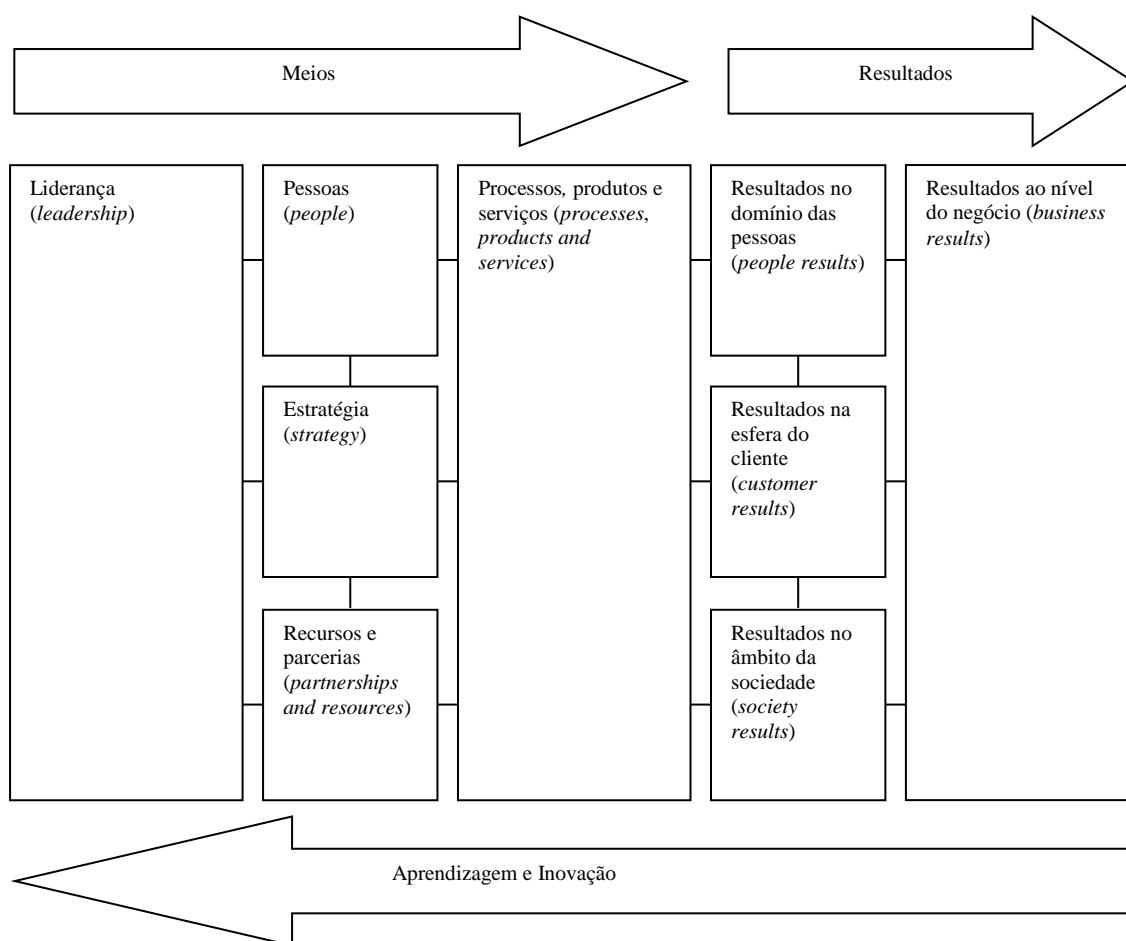


Figura 3 – Modelo EFQM 2012
Adaptado de EFQM (2013).

Políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e implantados para executar a estratégia (EFQM, 2013).

A liderança atuando com base em valores e na ética, inspirando confiança, é flexível, permitindo que a organização antecipe e responda eficientemente e eficazmente a oportunidades e ameaças externas de modo a assegurar um sucesso contínuo da organização (EFQM, 2013).

Com raízes no controlo da qualidade da produção industrial norte-americana, o modelo EFQM é aplicado em países como a Espanha, Inglaterra e Portugal. Na figura 4, é apresentado um exemplo de aplicação do modelo EFQM ao setor educativo, ocorrida na Espanha, na comunidade autónoma de Castela e Leão, em 1996.

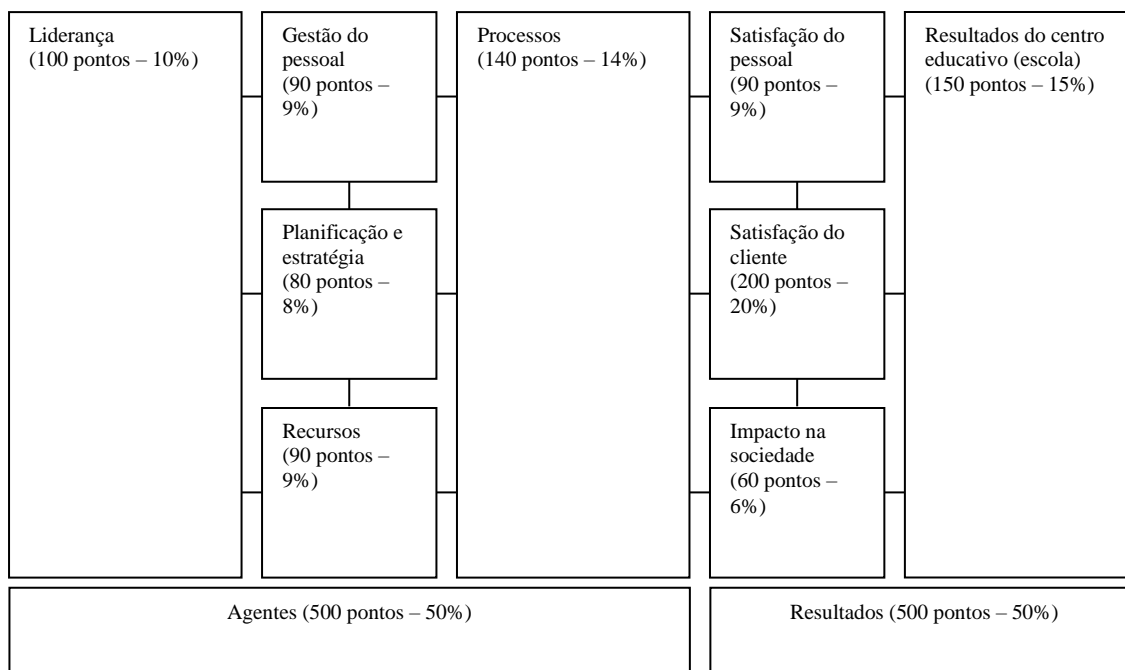


Figura 4 – Modelo da EFQM adotado pelo ME da região espanhola de Castela-Leão
 Fonte: Alaíz et al. (2003).

Cada um dos nove parâmetros acima apresentados tem uma determinada pontuação ou peso atribuídos, sendo a soma total máxima igual a 1000 pontos (100%). Conforme os princípios de gestão da qualidade abordados anteriormente, verifica-se que a satisfação do cliente (200 pontos – 20%), os resultados da escola (150 pontos – 15%), os processos (140 pontos – 14%), a liderança (100 pontos – 10%), a gestão e satisfação do pessoal (90 pontos – 9%, cada uma) e os recursos (90 pontos – 9%) são as áreas mais valorizadas. Os parâmetros dividem-se em subparâmetros, para os quais são indicados os aspetos a considerar. A pontuação é registada em instrumentos (listas de verificação e questionários). Os resultados da avaliação realizada conduzem à elaboração de planos de melhoria (Alaíz et al., 2003).

“A autoavaliação, na definição da EFQM, é uma análise exaustiva, regular e sistemática das operações e resultados da organização, conduzida por esta, e tendo como referência um modelo TQM” (DGAEP, 2014, p. 106). A autoavaliação, após uma identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar (pontos fracos), completa-se com a implementação de ações de melhoria e a sua monitorização ao longo do tempo (DGAEP, 2014). Outros dos possíveis benefícios proporcionados pela autoavaliação, com impacto nas organizações são:

- A autoavaliação favorece o consenso, a comunicação, a participação e delegação de responsabilidades, motivando as pessoas da organização.
- A autoavaliação proporciona uma fotografia da verdadeira situação da organização, baseada não só em dados objetivos, mas também na voz das suas pessoas, sublinhando assim aspetos e elementos que a gestão não pôde ou nem sempre pôde perceber.

- A autoavaliação focaliza a atenção no cliente/utilizador/cidadão, tornando-o o principal impulsionador das mudanças subseqüentes e melhorias nos serviços.
- A autoavaliação permite à organização reforçar, aumentar e melhorar as competências e aptidões existentes, através da comunicação e formação.
- A autoavaliação é particularmente importante para as administrações públicas, onde não há *feedback* (informação de retorno) do mercado, isto é, quando o veredito final é pronunciado pelo cliente quando toma a decisão de aquisição. (DGAEP, 2014, p. 107)

Um outro modelo, a *Common Assessment Framework (CAF)*, baseado no modelo EFQM e resultante da cooperação entre os ministros da União Europeia (EU), responsáveis pela administração pública, e dos grupos de peritos por eles designados, permitiu obter-se um conjunto de instrumentos comuns na área da gestão da qualidade (DGAEP, 2014). A *CAF* encontra-se em crescente utilização com mais de 3000 organizações europeias do setor público a utilizá-la (DGAEP, 2014). Os principais objetivos da *CAF* são: introduzir os princípios da GQT na administração pública, orientar as organizações para um ciclo completo *PDCA – Plan, Do, Check, Act*, facilitar a autoavaliação com o propósito de realizar um diagnóstico e identificar ações de melhoria, e facilitar a comparação com outras organizações (DGAEP, 2014). A *CAF* foi concebida para ser utilizada em todo o setor público, pelo que o modelo *CAF* 2006 foi trabalhado e, em abril e junho de 2010, foi aprovado o documento adaptado ao setor da educação, revisto posteriormente em 2013, na sequência do modelo *CAF* 2013 (DGAEP, 2014). Na figura 5, é apresentada a Estrutura Comum de Avaliação (ECA) 2013, adaptada ao setor da educação, mais conhecida pela designação *CAF* Educação 2013.

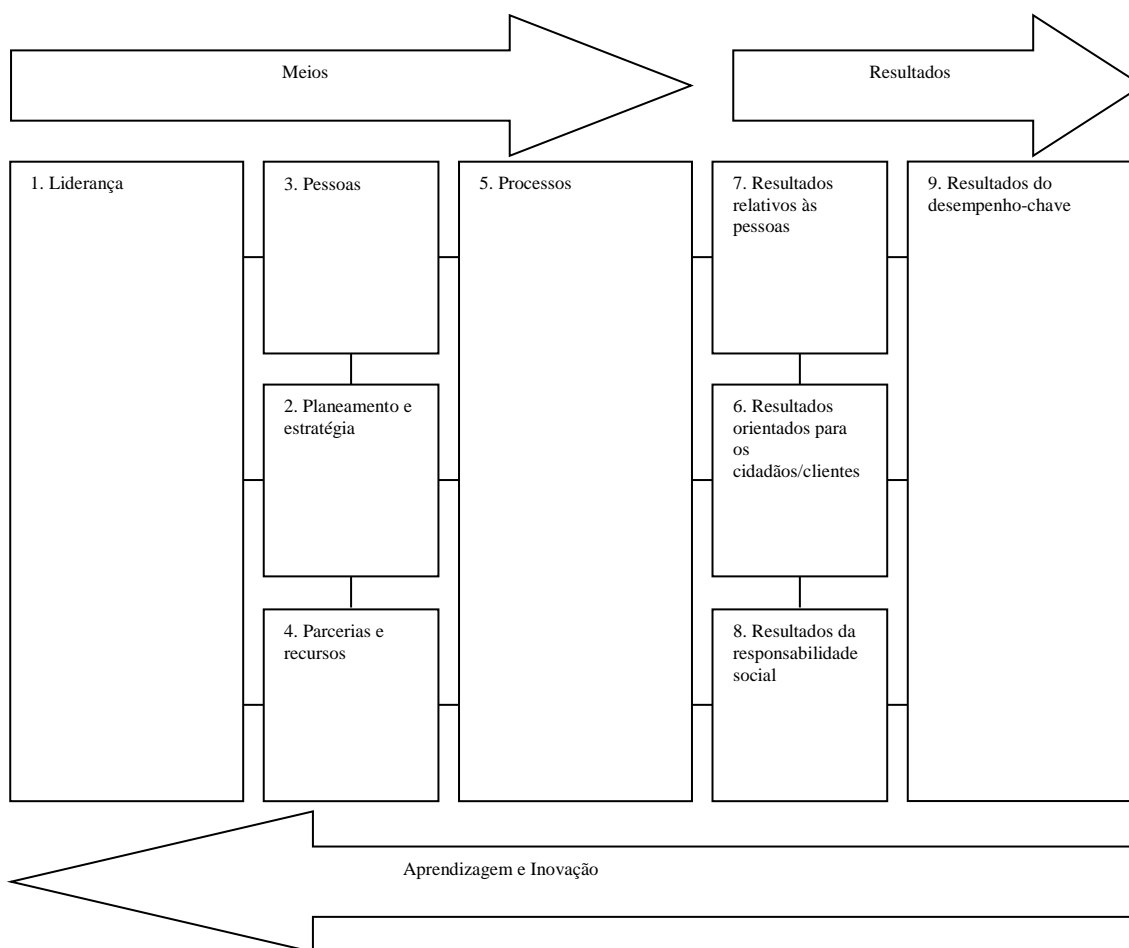


Figura 5 – Modelo CAF Educação 2013
Adaptado de DGAEP (2014).

Mantendo elementos básicos, de uso em qualquer organização, nomeadamente os 9 critérios, 28 subcritérios e o sistema de pontuação, a adaptação realizada contemplou a linguagem (por exemplo, “alunos” ou “formandos e/ou os seus representantes legais” em vez de “cidadão/cliente” e “instituições de ensino e formação” em vez de “organizações públicas”), os exemplos apresentados e a revisão da terminologia do glossário (DGAEP, 2014). Foram também anexados dois documentos: um sobre a aplicação da gestão pela qualidade total (GQT; *Total Quality Management – TQM*) e a CAF, e outro sobre declarações europeias relativas à garantia da qualidade no ensino (DGAEP, 2014). É defendido que a “a autoavaliação, de acordo com o modelo CAF, proporciona às instituições de ensino e formação uma grande oportunidade para se conhecerem melhor e se prepararem para a gestão da qualidade” (DGAEP, 2014, p. 18). Por outro lado, o ciclo PDCA – *Plan, Do, Check, Act* – Planear, Executar, Rever, Ajustar, numa organização em que em que os planos e operações já estão a decorrer, “é melhor começar com a fase Rever, com um processo de autoavaliação que analisa as condições atuais na organização. Assim, a sequência será *Check* (Rever) → *Act* (Ajustar) → *Plan* (Planear) → *Do* (Executar)

[itálico nosso]” (DGAEP, 2014, p. 106). O modelo *CAF* pode ser utilizado em cada fase do ciclo *PDCA* e não só na fase *Check* (Rever) (DGAEP, 2014).

As instituições de ensino e formação, com oferta educativa e formativa no ensino vocacional, profissionalizante e/ou de formação profissional, passaram também a preocupar-se, cada vez mais, com a certificação da qualidade, numa lógica do aumento da eficiência e da eficácia, da captação de públicos interessados na sua oferta e do concurso a apoios financeiros. A aplicação da norma ISO 21001:2018 (requisitos para um sistema de gestão para organizações educacionais) ou a implementação de sistemas cumpridores do quadro de referência *European Quality Assurance in Vocational Education and Training - EQAVET* (garantia da qualidade na educação e formação profissional, no espaço europeu) são disso exemplo. A ISO 21001:2018, de aplicação a organizações educativas, podendo abranger desde jardins de infância a departamentos de educação e formação de organizações não escolares, independentemente do seu tipo, tamanho e serviço educacional fornecido, bem como da sua principal fonte de financiamento (por ex., impostos, receitas próprias ou patrocinadores), visa proporcionar, às mesmas, os seguintes benefícios: conciliação com o *standard* internacional dos *standards* regionais, nacionais, abertos e proprietários; ferramentas e processos consistentes, capazes de demonstrar e aumentar a eficiência e a eficácia; alinhamento dos objetivos e atividades com as políticas em vigor; alargamento da participação das partes interessadas; incremento da responsabilidade social, fornecendo educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos, atendendo às pessoas com necessidades educativas especiais e aos aprendentes à distância; aumento da credibilidade da organização educativa; mostra do compromisso com práticas eficazes de gestão da qualidade; desenvolvimento de uma cultura para melhoria organizacional; estímulo da excelência e inovação (ISO, 2018). O quadro de referência europeu para a garantia da qualidade no ensino e formação profissional, partindo de uma recomendação de 2009, do Parlamento e do Conselho da União Europeia, constitui-se como um instrumento, acordado pelos Estados-membros, de aplicação quer pelos sistemas (por ex., autoridades educativas), quer pelos fornecedores de educação e formação profissional (por ex., escolas profissionais), que inclui um conjunto de 10 indicadores que podem ser usados para o apoio à avaliação e à melhoria da qualidade na educação vocacional e na formação (*Vocational Education and Training - VET*): a relevância dos sistemas de garantia de qualidade para os fornecedores de *VET*; o investimento na formação de professores e formadores; a taxa de participação (frequência); a taxa de conclusão com sucesso; a taxa de colocação, incluindo informações sobre o destino de alunos que desistiram; a utilização, no mercado de trabalho, das competências adquiridas; a taxa de desemprego (indivíduos entre 15 e 74 anos sem trabalho,

buscando emprego ativamente e prontos para começar a trabalhar); a prevalência de grupos vulneráveis (percentagem de participação e taxa de conclusão com sucesso); os mecanismos para identificar as necessidades de formação no mercado de trabalho; os dispositivos utilizados para promover um melhor acesso à *VET* (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009, 2009; <https://www.eqavet.eu/What-We-Do/European-Quality-Assurance-Reference-Framework/Indicators>). No ano letivo 2019/2020, a maioria das ENAAE da rede pública, com oferta, entre outras, de cursos profissionais, iniciou, através de candidatura a apoio financeiro da UE (Programa Operacional Capital Humano - POCH), o processo formal de implementação de SGQ alinhado com o Quadro *EQAVET*. Reconhecendo-se a utilização de procedimentos de autoavaliação por parte das escolas, as metodologias e ferramentas *EQAVET* “consensualizadas pelos representantes dos diferentes países europeus, poderão ser utilizadas em complemento com outras práticas existentes” (Galvão, 2016, p. 78).

Na identificação dos pontos fortes e fracos, internos a uma organização, bem como das oportunidades e ameaças, de origem externa, a análise *SWOT* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) é uma ferramenta que pode ser utilizada no apoio à decisão, devendo ser conjugados os fatores internos e externos para uma maior fiabilidade das conclusões (*Value Based Management*, 2016).

As forças, como, por exemplo, ativos patrimoniais, habilidades ou recursos, estão à disposição de uma empresa ou de uma organização para criação de valor. É de salientar que, esses mesmos exemplos podem constituir-se como fraquezas destruindo valor. Os instrumentos de medida podem ser exclusivamente internos ou basear-se na comparação com organizações ou empresas do mesmo setor (*benchmarking*) que proporcionam a confrontação com os produtos, serviços e metodologias de trabalho consideradas como as melhores (*Value Based Management*, 2016).

As oportunidades e ameaças (*opportunities e threats*), não podem ser controlados pela organização e surgem ou da dinâmica do mercado, ou de fatores tecnológicos, económicos, legais, demográficos, políticos, sociais e culturais (*Value Based Management*, 2016).

No quadro 5, considerando uma organização empresarial, para cada um dos quatro campos da análise, são indicados exemplos de fatores.

Quadro 5 – Análise SWOT: exemplos típicos de fatores, considerando uma empresa

<p style="text-align: center;"><i>Strengths</i> (Forças)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialista em <i>marketing</i>. • Acesso exclusivo a recursos naturais. • Patentes. • Produto ou serviço novo/inovador. • Economia de custos obtida com o <i>know-how</i> próprio. • Qualidade de processos e procedimentos. • Reputação ou marca forte. 	<p style="text-align: center;"><i>Weaknesses</i> (Fraquezas)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de especialista em <i>marketing</i>. • Produto ou serviço indiferenciado (em relação à concorrência/competidores). • Localização do negócio. • Os competidores têm acesso facilitado aos canais de distribuição. • Fraca qualidade dos produtos ou serviços. • Reputação danificada.
<p style="text-align: center;"><i>Opportunities</i> (Oportunidades)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mercado em desenvolvimento (por ex.: a Internet, a China). • Fusões, <i>joint ventures</i> e alianças estratégicas. • Mudança para segmentos de mercado mais atrativos. • Um novo mercado internacional. • Flexibilização da legislação. • Remoção de barreiras ao comércio internacional. • Um mercado liderado por um competidor fraco. 	<p style="text-align: center;"><i>Threats</i> (Ameaças)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A chegada de um competidor ao mercado doméstico. • Guerra de preços. • O competidor tem um novo/inovador produto ou serviço substituto. • Nova legislação. • Aumento das barreiras ao comércio internacional. • Introdução de taxação no produto ou serviço.

Fonte: *Value Based Management.net – SWOT analysis (Value Based Management, 2016)*.

No quadro 6, são apresentadas linhas orientadoras para o cruzamento entre os fatores que venham a ser encontrados em cada um dos campos, reforçando-se assim a fiabilidade das conclusões que fundamentarão a tomada de decisões.

Quadro 6 – Análise SWOT: obtenção de conclusões, considerando uma empresa

		Fatores de origem interna à organização	
		<i>Strengths</i> (Forças) (criação de valor)	<i>Weaknesses</i> (Fraquezas) (destruição de valor)
Fatores de origem externa à organização	<i>Opportunities</i> (Oportunidades) (criação de valor)	SO (maxi-maxi) Tirar o máximo partido dos fatores internos positivos (forças) para maximizar o aproveitamento das oportunidades detetadas.	WO (mini-maxi) Implementar estratégias que minimizem os efeitos dos fatores internos negativos (fraquezas) e que permitam maximizar o aproveitamento das oportunidades surgidas.
	<i>Threats</i> (Ameaças) (destruição de valor)	ST (maxi-mini) Aproveitar ao máximo as forças para minimizar os efeitos das ameaças identificadas.	WT (mini-mini) Desenvolver estratégias que permitam minimizar ou ultrapassar os pontos fracos e também minimizar os efeitos das ameaças detetadas.

Adaptado de *Value Based Management.net – SWOT analysis (Value Based Management, 2016)*.

Uma definição clara da missão de uma empresa ou organização ajudará, em nosso entender, à realização da análise SWOT.

Em relação aos modelos de autoavaliação abertos, estes são próprios da organização escolar, distintos das demais organizações (empresariais e outras) podendo existir a necessidade de cada escola "construir o seu próprio modelo de auto-avaliação" (Alaíz, 2007, p. 2). Estes

modelos conferem aos atores locais uma grande liberdade "permitindo-lhes traçar caminhos únicos, construir referenciais próprios" (Alaíz, 2007, p. 3). Estes modelos "são mais convidativos para os trabalhadores das organizações do que os modelos estruturados que, ligados a perspectivas eficientistas, correspondem melhor às preocupações com os resultados e obediência às normas próprias dos líderes de topo das organizações" (Alaíz, 2007, p. 3). No entanto, "em contexto de controlo apertado das finanças públicas, as perspectivas eficientistas tendem a levar vantagem, preocupadas que estão com a obtenção de resultados mensuráveis, considerados mais objectivos, menos sujeitos ao arbítrio" (Alaíz, 2007, p. 3).

Alaíz (2007) propõe como critério de escolha de um modelo de autoavaliação a qualidade assente nos padrões, da plataforma de associações de avaliadores norte-americanos, de utilidade, exequibilidade, legitimidade e exatidão, que na opinião do autor, "deveriam ser utilizados pelos actores educativos portugueses, quer para fazer a escolha do modelo de autoavaliação, quer para meta-avaliar as práticas existentes numa perspectiva de avaliação e melhoria constantes" (Alaíz, 2007, p. 4).

A lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), no seu artigo 6.º, especifica os termos de análise da autoavaliação desenvolvida em permanência:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. (pp. 7952-7953)

Conforme mencionámos anteriormente, o artigo 7.º menciona que o "o processo de autoavaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados" (p. 7953). Verificamos, a partir dos artigos 6.º e 7.º da Lei n.º 31/2002, que a designação "autoavaliação" é o termo escolhido pelo legislador e não "avaliação interna", como a lógica de formação da designação "avaliação externa" faria supor.

Procurando explicitar o significado de avaliação interna, ao nível dos agentes que a realizam, esta será a avaliação que, por oposição à avaliação externa, é realizada maioritariamente por agentes internos à organização escolar. Este primeiro significado comporta as equipas de avaliação quase exclusivamente internas à escola, formadas por elementos da comunidade educativa, em que, muitas vezes, a representação dos docentes é maioritária e em que existirá algum elemento externo à escola. Já no caso em que a avaliação interna é contratada ou protocolada com empresas ou instituições, a existência de contacto direto com o(a) coordenador(a) da autoavaliação/avaliação interna e o diretor(a), juntamente com o apoio de elementos pertencentes à escola ou agrupamento poderão ou não constituir uma maioria de agentes realizadores da avaliação, internos à unidade de gestão (UG). No contexto da avaliação de projetos e programas, Scriven (1991) considera que a avaliação interna engloba os avaliadores externos à realização da parte do projeto relacionada com o serviço, escrita ou produção mas que pertencem à equipa do projeto. Assim, fica patente que uma definição de avaliação interna necessitará de outras características além da origem interna ou externa dos agentes que a realizam.

Para Nóvoa (1992), a avaliação interna permite “o acompanhamento de projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional” (p. 38). A avaliação desenvolve-se nas modalidades formativa, durante a implementação e o progresso de um determinado projeto, e sumativa, no final do mesmo (Alaíz et al., 2003).

Segundo Alaíz et al. (2003), a avaliação interna: assenta na construção e/ou utilização de referenciais e na procura de evidências ou factos comprovativos para a formulação de juízos de valor, numa análise sistemática, identificadora dos pontos fortes e fracos da escola; orienta-se para a utilização de modo a possibilitar a elaboração de planos de melhoria, fomentar o desenvolvimento profissional e a responsabilidade social; é realizada coletivamente, contando com o apoio de agentes externos; pode distinguir-se da autoavaliação na medida em que esta diga unicamente respeito às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa. Assim, pode considerar-se que toda a autoavaliação de escola é uma avaliação interna de escola mas o contrário não. Na mesma linha de pensamento destes autores (Alaíz et al.), Schildkamp (2007) refere que a recolha de informação pela escola visa avaliar o seu funcionamento, para apoiar a tomada de decisões, a aprendizagem sobre a própria organização e a promoção da melhoria.

A avaliação interna conta com a intervenção de uma equipa mas pode também contar com um grupo de focagem (*focus group*) e um “amigo crítico” (Alaíz et al., 2003). Os membros da equipa de avaliação interna deverão assumir a realização da avaliação como uma tarefa que

faz parte das suas atribuições” e ser “tecnicamente competentes nas tarefas de construção e aplicação de instrumentos e de tratamento e análise de dados” (Alaíz et al., 2003, p. 81, guia teórico). O grupo de focagem poderá ajudar na definição dos objetivos da avaliação, no teste de instrumentos, na definição de categorias de análise dos dados e na redação de conclusões, sendo formado por representantes dos *stakeholders* interessados na avaliação, o que inclui docentes, pais e EE, alunos, pessoal não docente, empresas, autarquia, entre outros (Alaíz et al., 2003). O “amigo crítico” será um consultor externo, capaz de introduzir algum distanciamento, a quem caberá apoiar a equipa ao nível da resolução de dificuldades e do desbloqueio de impasses que eventualmente surjam (Alaíz et al., 2003).

Concordamos com Alaíz et al. (2003) que referem que “a prática da avaliação de escola ganharia com uma distinção nítida” (p. 20, guia teórico) entre os conceitos de autoavaliação e avaliação interna, ficando o primeiro limitado “às práticas de avaliação interna em que, na medida do possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação” (p. 20, guia teórico). No entanto, tal distinção, a ser feita no texto legal, em nossa opinião deveria pender para um reforço da descrição do conceito “autoavaliação” pois pode passar a acontecer, como referem Silvestre, Saragoça, e Fialho (2016), que, em algumas escolas, se esteja a rumar para a “substituição das práticas de autoavaliação por práticas de avaliação interna, lideradas por agentes externos à organização, nos casos em que não existe uma cultura de autoavaliação assumida por toda a comunidade escolar e educativa, mormente pelas lideranças de topo” (p. 16). Assim, a menção à participação de toda a comunidade no processo avaliativo da escola poderia reforçar essa descrição. Por outro lado, ao mencionar-se, na Lei n.º 31/2002, que a autoavaliação “conta com o apoio da administração educativa” (artigo 6.º, p. 7952) e que a interpretação dos resultados de avaliação deve permitir, entre outras, a formulação de propostas concretas quanto à “formação inicial contínua e especializada dos docentes” (alínea c) do artigo 14.º, p. 7954) e o aperfeiçoamento da organização e funcionamento da escola quanto “aos programas de formação” (alínea e) do artigo 15.º, p. 7954), deveria ser efetuado um reforço da formação docente em autoavaliação de escolas, com a disponibilização pelo ME de alguns instrumentos de apoio à autoavaliação e recursos, incluindo horas para atribuir a cada elemento da equipa de autoavaliação.

Ter um conceito original indutor, como o de “autoavaliação”, é importante mas o que mais importa são os procedimentos utilizados na prática escolar do dia-a-dia. Assim, é possível ter uma escola que tem um “coordenador da autoavaliação” mas que não implementa, de acordo com a definição proposta por Alaíz et al. (2003, p. 20 do guia teórico), procedimentos de autoavaliação, assim como é possível outra escola, que utiliza a designação “coordenador da

avaliação interna” e que implementa, sempre que necessário e possível, procedimentos de autoavaliação.

A avaliação de escolas “deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis” (Nóvoa, 1992), evitando-se que o processo avaliativo, como referem Alaíz et al. (2003), se transforme num exercício que se sobrepõe à vida da escola, retirando-lhe a “utilidade para a tomada de decisão” (p. 112) e a elaboração de um plano de melhoria. Para Alaíz et al. (2003), um processo de autoavaliação de uma escola deverá comportar as etapas seguintes, às quais será necessário dedicar muita atenção.

Numa primeira etapa, o processo iniciar-se-á com a constituição de uma equipa de autoavaliação, não muito numerosa, formada por elementos com disponibilidade para as tarefas, competência técnica e capacidade de negociação (Alaíz et al., 2003). Será também constituído um grupo de focagem, formado por pessoas dos diversos setores da comunidade educativa, e escolhido um agente externo para “amigo crítico” (Alaíz et al., 2003). O início do processo de autoavaliação na escola deverá ser publicitado, informando os elementos da comunidade sobre os objetivos, interesse e destinatários da avaliação, bem como o papel dos diversos intervenientes (Alaíz et al., 2003). Seguidamente, realizar-se-á um inventário de fontes de dados (pautas, atas, relatórios, orçamentos etc.) e uma avaliação dos procedimentos de recolha e tratamento dos mesmos, analisando a sua quantidade, qualidade e utilidade para o processo avaliativo (Alaíz et al., 2003). Será também necessário conhecer os interesses dos diferentes membros da comunidade educativa e as forças (recursos humanos e materiais) que poderão facilitar ou bloquear o processo de autoavaliação (Alaíz et al., 2003).

A segunda etapa consistirá na planificação da avaliação em que ocorrerá o processo de referencialização com a delimitação das áreas a avaliar e respetivas dimensões (Alaíz et al., 2003). Será concebida uma estrutura da matriz do *design* da avaliação, em que, para cada área a avaliar, seja definido um conjunto de dimensões e respetivas questões de avaliação, especificando também as fontes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e as datas de realização das tarefas (Alaíz et al., 2003). A realização de um diagnóstico da escola, a partir das ideias do *focus group* e da equipa de autoavaliação, e a construção de questões de avaliação para as áreas cuja mudança seja considerada prioritária ou, sempre que possível, com base em todas as dimensões de um quadro operacional (processo sistémico), será o passo seguinte (Alaíz et al., 2003). Seguidamente, selecionar-se-ão as fontes de dados, as técnicas e instrumentos de recolha; estabelecer-se-á um calendário detalhado, em que, para cada questão de avaliação, são descritas as tarefas a efetuar, o(s) responsáveis por essa efetuação e o tempo determinado para a execução; completar-se-á o preenchimento da matriz do *design* da avaliação e realizar-se-á o

traçado do referencial que permitirá, na etapa da interpretação dos resultados, a formulação de juízos de valor (Alaíz et al., 2003). Este traçado, para cada uma das áreas, dimensões e questões de avaliação, identificará os objetivos e metas a atingir, tendo em atenção o especificado na legislação nacional, nos documentos da escola e as características de uma boa escola enunciadas pelo grupo de focagem (Alaíz et al., 2003).

Antes de recolher os dados, há uma etapa prévia que pretende garantir a qualidade da avaliação (Alaíz et al., 2003). Tal passará por fazer uma verificação das questões de avaliação e do processo de recolha de dados (contemplando as diversas fontes e instrumentos) de modo a verificar se cobrem todas as áreas que se querem avaliar; bem como averiguar a consistência e estabilidade dos resultados (por exemplo, a resultante de aplicações sucessivas de um instrumento de recolha) (Alaíz et al., 2003).

A quarta etapa consistirá na recolha de dados, com a preparação prévia dos responsáveis pela recolha para, por exemplo, adotarem uma atitude discreta, não incomodativa dos respondentes e não impeditiva do normal funcionamento da escola (Alaíz et al., 2003).

Numa quinta etapa será realizado o tratamento e análise de dados em que será feita uma verificação dos dados em bruto (atas, pautas, respostas a questionários, transcrições de entrevistas etc.) e uma preparação dos mesmos para análise, verificando se se têm todos os dados necessários e se há dados não válidos (Alaíz et al., 2003). Depois é realizada uma primeira análise (resultados preliminares), seguida de uma análise adicional que, considerando os resultados preliminares, volte a olhar para os dados com novas perguntas que entretanto surjam (Alaíz et al., 2003). Por fim, é feita uma integração e síntese de resultados, obtendo-se uma lista organizada dos resultados segundo as áreas de avaliação (Alaíz et al., 2003).

A sexta etapa será a da interpretação dos resultados e da realização de recomendações (Alaíz et al., 2003). Utilizando o referencial com os referentes, por exemplo, do tipo criterial e respetivos indicadores e/ou descritores, e a escala de avaliação, faz-se a interpretação dos resultados, estabelecendo uma relação entre esses referentes e os referidos, e elaboram-se as conclusões, incluindo propostas de pontos fortes a manter e de pontos fracos a melhorar (escutando os diversos *stakeholders*) (Alaíz et al., 2003).

Numa sétima etapa, far-se-á a divulgação da avaliação, apresentando as conclusões, de forma simples, rigorosa e útil, através de meios como o relatório, o folheto desdobrável, a comunicação oral, os suportes digitais, a *intranet*, a Internet, entre outros, e realizando um debate alargado que permita a exposição de outras perspetivas dos elementos da comunidade educativa e, eventualmente, outras audiências interessadas (Alaíz et al., 2003).

Alaíz et al. (2003) destacam também a meta-avaliação corporizada na verificação da qualidade do processo autoavaliativo, durante e após o mesmo, em relação à validade, fiabilidade e utilização de padrões internacionais. A atenção dada a cada uma das etapas anteriores produzirá resultados da autoavaliação úteis para a comunidade educativa e que serão tidos em conta na elaboração de um plano de melhoria, potenciando assim uma avaliação mais positiva de todo este processo por parte da avaliação externa.

O processo autoavaliativo e a implementação da melhoria podem encontrar muitas resistências em determinadas culturas profissionais e organizacionais apresentadas no anexo I. Atentando aos binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo, propostos por Hopkins, Ainscow, e West (1994), pode-se ter desde escolas “encalhadas” a escolas “em movimento”, ou seja, desde escolas onde as expectativas são baixas e o fracasso é justificado com base em condições desfavoráveis, onde os docentes trabalham isoladamente e não se tenta mudar, até escolas onde a estabilidade e mudança se combinam, havendo uma capacidade de adaptação ao meio. Já no caso dos binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio, elaborados por Stoll e Fink (1996), as organizações escolares podem não desenvolver, por indiferença ou incapacidade, estratégias de melhoria, sendo atribuído o fracasso à impreparação dos alunos e à ausência dos pais e encarregados de educação (escolas “submersas”), ou, num outro extremo, têm profissionais que trabalham cooperativamente assegurando uma melhoria eficaz (escolas “em movimento”). Por outro lado, relativamente às culturas profissionais dos docentes, Thurler (1994) explica os seguintes tipos: a cooperação e interdependência, a colegialidade constrangida, a balcanização, a grande família e o individualismo. Já Hargreaves (1998) desenvolve os conceitos seguintes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial, a balcanização e o mosaico fluido. Por exemplo, o individualismo, no sentido de anarquismo e atomização social (Hargreaves, 1998), confere uma proteção da privacidade excludora de qualquer possível apoio ou reconhecimento (Thurler, 1994), estando associado a comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia (Hargreaves, 1998). Já em relação à colaboração (Hargreaves, 1998) ou cooperação e interdependência (Thurler, 1994), há um longo processo de trocas, de discussões conjuntas, de tentativas coletivas de resolução de problemas pedagógicos e didáticos, em que a figura do diretor é central (Thurler, 1994), contudo, segundo Hargreaves (1998), a falta de tempo em comum, a falta de familiaridade com o papel colegial e a falta de crença nos seus resultados, trazem dificuldades às práticas de colaboração. Apesar disso, há uma maior disposição para colaborar nos processos de autoavaliação e na planificação e implementação da melhoria, podendo, segundo Alaíz et al.

(2003), aproveitar-se para avaliar e melhorar áreas nucleares como, por exemplo, o trabalho realizado na sala de aula.

Do mencionado pelos autores citados no parágrafo anterior, ressalta a ideia que a realidade das escolas é bastante complexa, e, num dado momento, em nossa opinião, podem coexistir, numa mesma escola, algumas das características das diversas culturas profissionais dos docentes, bem como das diversas culturas organizacionais que relacionam a eficácia/ineficácia com o dinamismo/estaticismo ou com a melhoria/declínio. Para que as mudanças que requerem uma alteração significativa das práticas possam vir a ter sucesso, Henriques, Abelha, Seabra, e Mouraz (2020) consideram ser fundamental o envolvimento dos professores e a criação de condições para o envolvimento de outros atores. Para este desiderato consideram importante a integração dos docentes em dinâmicas de partilha e de colaboração apoiadas: pela observação e *feedback*, num ambiente de aprendizagem e de partilha de práticas; por uma liderança partilhada; por centros de investigação e de produção de conhecimentos (Henriques, Abelha, Seabra, & Mouraz, 2020).

Segundo Alaíz et al. (2003), além da autoavaliação, a outra forma de avaliação de escolas é a avaliação externa. Esta conta com a colaboração de membros da escola avaliada e é realizada por entidades externas à escola, de carácter privado (por ex., empresas de gestão da qualidade) ou público (por ex., a IGEC).

De acordo com o artigo 7.º e o número 1 do artigo 8.º, da Lei n.º 31/2002, a avaliação externa, que tal como a autoavaliação, deverá reger-se por padrões de qualidade certificados, “assenta [...] em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (p. 7953). Para além desta aferição de conformidade normativa, segundo Alaíz et al. (2003) a necessidade de realização de avaliações externas tem sido justificada pela obtenção de recomendações, provenientes do próprio processo de avaliação externa, para utilização pela escola na definição das prioridades e objetivos de melhoria; pela exibição pública dos resultados da avaliação como atrativo para potenciais alunos; pelo descrédito da escola pública veiculado pelos meios de comunicação social e pelo reforço da autonomia das escolas.

A respeito da autonomia, o artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação atualizada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, menciona que esta é reconhecida pela lei e pela administração educativa “nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira” (n.º 1, p. 3351), dependendo o seu alargamento “da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada

e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa” (n.º 2, p. 3351) e observando “os princípios do gradualismo e da sustentabilidade” na transferência de competências da administração educativa para as escolas (n.º 3, p. 3351). Os instrumentos de autonomia, elencados no artigo 9.º, são: o projeto educativo, o regulamento interno (RI), os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento (alíneas a) a d) do número 1, pp. 3351-3352), e, para efeitos da prestação de contas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação (alíneas a) a c) do número 2, p. 3352). É ainda mencionado o contrato de autonomia, “instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia” (número 3 do artigo 9.º, p. 3352). O capítulo VII, do Decreto-Lei n.º 75/2008, com a redação atualizada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, desenvolve os termos referentes ao contrato de autonomia. Este é “celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo” (número 1 do artigo 57.º, p. 3362), considerando a sua celebração os “objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência” (número 3 do artigo 56.º, p. 3362). O desenvolvimento da autonomia, o conceito e os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia e a atribuição de competências, são especificados nos artigos 56.º, 57.º e 58.º, respetivamente.

Como se depreende do diploma legal anterior, o exercício da autonomia está ligado a uma prestação de contas materializada na elaboração dos instrumentos de autonomia acima referidos, na adoção de procedimentos de autoavaliação desenvolvidos em permanência, na sujeição a procedimentos de avaliação externa e, eventualmente, no aprofundamento da autonomia com recurso à celebração de contratos.

O número de contratos de autonomia realizados pelas escolas tem aumentado substancialmente desde que se iniciou o segundo ciclo de avaliação externa em 2011/2012. A partir de dados fornecidos pelo MEC, Carriço (2015, 21 de setembro), sintetiza a evolução do número de escolas com contrato de autonomia, referindo que “só em 2007, com Maria de Lurdes Rodrigues, se avançou com a assinatura dos primeiros 22 contratos de autonomia, iguais para todas as escolas, e pouco ou nada negociados”, número que só em 2012/2013 foi alterado para 45 contratos. Em 2014/15, atingiu-se o número de 212 contratos de autonomia “e já com mais negociação pelo meio, o que equivale a um quarto do total de escolas ou agrupamentos do país (811)” (Carriço, 2015, 21 de setembro).

Consoante os partidos que têm suportado os diferentes governos, assim a legislação produzida foi alterando a concessão de autonomia às escolas nalguns domínios.

Um exemplo, no domínio da gestão dos recursos humanos, especificamente em relação à contratação docente, foi a elaboração, pelo XVII Governo Constitucional (2005-2009), que dispunha de apoio parlamentar maioritário do PS, de legislação que passou a permitir às escolas a celebração de contratos de trabalho a termo resolutivo com pessoal docente, para garante da satisfação das necessidades temporárias de serviço docente (artigos 1.º, 2.º e 3.º, do Decreto-Lei n.º 35/2007, pp. 1178-1179). Posteriormente, o XIX Governo Constitucional (2011-2015), apoiado por um acordo de governo assinado pelo PSD e pelo CDS - Partido Popular, especificou, em legislação, para o procedimento de seleção aberto pelo órgão de direção do agrupamento de escola ou escola não agrupada, critérios de seleção, que incluíram, entre outras, para os docentes, uma ponderação de 50% para uma entrevista de avaliação de competências ou para uma avaliação curricular, e, para os formadores ou técnicos especializados, uma ponderação de 35% para uma entrevista de avaliação de competências (n.º 6 e n.º 11 do artigo 39.º do Decreto-Lei n.º 132/2012, pp. 3266-3267). Numa lógica de expansão da autonomia nesse tipo de contratação para suprimento de necessidades temporárias, o mesmo governo determinou que as escolas não agrupadas ou os agrupamentos de escolas com contrato de autonomia e as escolas portuguesas no estrangeiro constituíssem “através dos procedimentos da contratação de escola, uma bolsa de contratação” (n.º 1 do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 83-A/2014, p. 2954-(18)). Poucos meses depois da entrada em funções do XXI Governo Constitucional (2015-2019) do PS, apoiado em três acordos bilaterais com o BE, o PCP, e o PEV, o articulado referente à bolsa de contratação de escola (BCEsc) é revogado (artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 9/2016). A este respeito, o presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP), afirmou que com a extinção da BCEsc “a autonomia que resta às mais de 300 escolas e agrupamentos que assinaram esse contrato com a tutela fica reduzida à contratação de técnicos como psicólogos, e a alterações que decidirem fazer aos currículos, dentro dos limites estabelecidos” (Lusa, 2016, janeiro 18).

Outro exemplo, no domínio da organização e gestão curricular, também de autoria legislativa do XIX Governo Constitucional (2011-2015), veio, entre outras medidas, flexibilizar a gestão de cargas letivas com a estipulação, por ano letivo, de tempos mínimos semanais por área disciplinar ou disciplina e de tempos semanais obrigatórios totais, possibilitando assim que as escolas distribuíssem os tempos pelas diversas disciplinas, de acordo com esses limites (anexos II, III, IV, V, do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, pp. 3484-3490). A obrigatoriedade de utilização de tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos (preâmbulo do

Decreto-Lei n.º 139/2012, p. 3476) foi eliminada, abrindo-se assim a possibilidade de as escolas definirem outra duração para as aulas. Também, para o 7.º e 8.º anos, a matriz curricular passou a integrar uma disciplina criada pela escola, pertencente à área artística ou tecnológica, considerando a especificidade da escola e o seu projeto educativo (n.º 1 e n.º 2 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 139/2012). Procurando ir ao encontro de uma escola mais inclusiva para todos os alunos, à operacionalização do perfil de competências, à realização de aprendizagens significativas, entre outros aspetos, numa sociedade tecnológica em que a escola necessita de preparar os alunos para a resolução de problemas, o XXI Governo Constitucional (2015-2019) estabeleceu alterações ao currículo dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (preâmbulo e artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Segundo o legislador, foi dada autonomia às escolas para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem:

i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;

ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;

iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;

iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;

v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;

vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;

vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso. (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2929)

Por exemplo, o artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, especificou um intervalo entre 0% e 25% (n.º 2), “do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal” (alínea a) do n.º 1, p. 2933), ou “do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação” (alínea b) do n.º 1, p. 2933), para a gestão autónoma

e flexível das matrizes curriculares-base também definidas nesse decreto. Foi ainda aberta a possibilidade de ser conferida às escolas uma gestão superior a 25 %, nos termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos e cursos de dupla certificação (n.º 3 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018). No entanto, aspetos como a salvaguarda do previsto sobre o crédito horário no despacho de organização do ano letivo (n.º 4 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018) e a não produção, pela autonomia e flexibilidade curricular, de um aumento de pessoal docente (n.º 5 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 55/2018), previamente mencionados pelo Conselho Nacional de Educação como limitadores da concretização do projeto educativo e da “possibilidade de oferta, em pé de igualdade entre escolas, das disciplinas de complemento à educação artística, de apoio ao estudo e de oferta complementar, assim como as áreas de opção no ensino secundário” (n.º 3 das Recomendações do Parecer n.º 11/2018, de 28 de maio, p. 15203), foram mantidos no texto legal final publicado. Por outro lado, em relação ao acesso ao ensino superior, o Conselho Nacional de Educação, no seu parecer sobre o currículo dos ensinos básico e secundário, entendeu que:

Também, de modo a poder concretizar-se um ensino secundário como fase final da escolaridade obrigatória coerente com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, reitera-se a recomendação do CNE no Parecer n.º 3/2017 — ‘Parecer sobre Acesso ao Ensino Superior’, onde se ‘reconhece a necessidade de melhorar o sistema de acesso ao ensino superior’ tendendo para que os exames nacionais tenham apenas implicações ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não como o instrumento de acesso ao ensino superior em que se transformou. (Parecer n.º 11/2018, p. 15204)

Numa lógica de descentralização administrativa, partilhando responsabilidades entre a administração central e local, nomeadamente ao nível de competências a transferir para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto), o XXI Governo Constitucional (2015-2019), concretizou, no Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, a “transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação” (n.º 1 do artigo 1.º, p. 675). Este diploma desenvolveu, no seu articulado, a participação dos órgãos municipais no nível do planeamento, gestão, e realização de investimentos, bem como o planeamento intermunicipal da rede de transporte escolar e da oferta educativa de nível supramunicipal, por parte das entidades intermunicipais. Sem prejuízo da consulta e leitura integral do diploma, destacamos, seguidamente, alguns aspetos.

Como instrumentos de planeamento são especificados: a carta educativa, a nível municipal (artigos 5.º a 7.º e 13.º a 16.º); o plano de transporte escolar, a nível municipal ou intermunicipal (artigos 17.º a 22.º); o planeamento intermunicipal da rede de oferta educativa (artigos 23.º a 30.º). A titularidade dos equipamentos educativos, incluindo os edifícios escolares, bem como a construção, requalificação e modernização destes últimos, ao nível municipal, passa para as câmaras municipais (artigos 8.º e 9.º, n.º 1 do artigo 31.º e n.º 1 do artigo 62.º), excetuando-se os edifícios que são património próprio da Parque Escolar EPE (alínea a) do n.º 2 do artigo 62.º) e “as escolas profissionais agrícolas e de desenvolvimento rural e as escolas profissionais agrícolas que integram a rede pública do Estado” (alínea b) do n.º 2 do artigo 62.º, p. 685). Ao nível supramunicipal “o departamento governamental com competência na matéria, solicita às entidades intermunicipais abrangidas na área territorial supramunicipal, parecer prévio sobre a construção, requalificação ou modernização do edifício escolar em causa” (n.º 3 do artigo 31.º, p. 680). O equipamento, conservação e manutenção dos edifícios escolares passa também para as câmaras municipais, de acordo com o estipulado no artigo 32.º, bem como: o desenvolvimento da ação social escolar (n.º 1 do artigo 33.º); a gestão do fornecimento de refeições (artigo 35.º); a organização e o controlo do funcionamento dos transportes escolares (artigo 36.º); a gestão, funcionamento, conservação, manutenção e equipamento das residências escolares (artigo 37.º); o recrutamento e seleção do pessoal não docente (n.º 2 do artigo 42.º); a contratação de serviços de água, outros fluidos, eletricidade, comunicações e combustível (artigo 46.º). Os artigos 55.º a 61.º referem-se ao conselho municipal de educação, um órgão consultivo, a nível municipal, que visa “analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (artigo 55.º, p. 684).

Assim, embora se tenham verificado alterações legislativas no sentido da concessão de mais autonomia às escolas, pode-se continuar a afirmar, tal como faziam Ventura e Costa (2002), que “a nova autonomia das escolas portuguesas está ainda distante da de outros países, particularmente a autonomia para criar o seu currículo, para gerir o seu orçamento financeiro e para recrutar professores ou pessoal educativo” (p. 171). Segundo Carriço (2015, 21 de setembro), o que se verifica “na realidade segundo os agentes do setor é que, como afirma João Barroso, a autonomia tem, ‘sobretudo, um valor teórico e instrumental’, no sentido em que tem legitimado o ‘reforço dos procedimentos de controlo’ sobre as escolas”.

Os procedimentos de controlo têm sido incrementados por via da intensificação da avaliação externa nas suas mais diversas vertentes, como: a avaliação das aprendizagens em vigor, a certificação do processo de autoavaliação, as ações desenvolvidas pela IGEC, os

processos avaliativos a cargo dos demais serviços do ME, os estudos especializados, levados a cabo por pessoas ou instituições de reconhecido mérito (alíneas a) a e) do número 3 do artigo 8.º da Lei n.º 31/2002) e a “vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil” (Afonso, 2000, p. 211). Nesta última podemos incluir a intervenção, dos representantes dos pais e EE, autarquia, instituições e empresas, nas reuniões do conselho geral (CG) de cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e a elaboração, por órgãos de comunicação social e universidades, de *rankings* das escolas do ensino básico e secundário. Conforme se mencionou na secção 3 do capítulo I, numa maioria de países da rede Eurydice o organismo inspetivo central é responsável pela AEE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Na avaliação externa de escolas, os modelos de atuação seguidos pela Inspeção podem ir desde o modelo de verificação da conformidade à lei, com procedimentos de controlo e verificação dos resultados (Zhou, Kallo, Rinne, & Suominen, 2018, August), passando pelo modelo baseado no risco, com intervenção nas escolas em que os resultados dos alunos são mais fracos (Ehren & Shackleton, 2016, November), até ao modelo formativo focado na autoavaliação da escola e na existência de guias de monitorização (Hall, 2017, May).

Tendo em consideração os termos de análise mencionados para a autoavaliação, no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, nomeadamente, o grau de concretização do projeto educativo; o nível de execução de atividades conducentes a ambientes geradores de condições afetivas e emocionais propícias à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral; o desempenho dos órgãos de administração e gestão; o sucesso escolar (frequência escolar e resultados do desenvolvimento das aprendizagens); a prática de uma cultura de colaboração (alíneas a) a e) do artigo 6.º), bem como a aferição da conformidade normativa pedagógica, didática e da administração e gestão (n.º 1 do artigo 8.º); os parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico (n.º 1 do artigo 9.º), concretizam-se, entre outros, nos indicadores seguintes (alíneas a) a o) do número 2 do artigo 9.º):

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- c) Inserção no mercado de trabalho;
- d) Organização e desenvolvimento curricular;
- e) Participação da comunidade educativa;
- f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- g) Adoção e utilização de manuais escolares;

- h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- j) Eficiência de organização e de gestão;
- l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- m) Colaboração com as autarquias locais;
- n) Parcerias com entidades empresariais;
- o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos. (p. 7953)

No *TALIS 2008*, mencionado no capítulo anterior, o questionário aplicado aos diretores de escola incluiu cinco questões, de resposta fechada, relativas à avaliação de escolas (OECD, 2010):

[...] Com que frequência, durante os últimos cinco anos [2002-2007], esta escola produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou organismo externo (por exemplo, a inspeção)?

[...]

[Os respondentes puderam assinalar uma única resposta a cada alínea. As 5 opções de resposta disponíveis foram: Nunca; Uma vez; 2 a 4 vezes; Uma vez por ano; Mais do que uma vez por ano.]

- a) Foi produzido um relatório de autoavaliação da escola.
- b) Foi conduzida uma avaliação externa.

[...] Na sua opinião, com que importância foram considerados os seguintes aspetos nessas avaliações de escola?

Por favor considere quer a autoavaliação quer a avaliação externa [...]

[Os respondentes puderam assinalar uma única resposta a cada alínea. As 5 opções de resposta disponíveis foram: Eu não sei se foi considerado; Não foi considerado de todo; Considerado com baixa importância; Considerado com importância moderada; Considerado com alta importância.]

- a) Notas do aluno nos testes.
- b) Taxas de retenção e de aprovação dos alunos.
- c) Outros resultados de aprendizagem do aluno.
- d) Retorno (*feedback*) ao aluno sobre o ensino que recebeu.
- e) Retorno (*feedback*) dos pais.
- f) Quão bem os professores trabalham consigo, o(a) diretor(a), e os seus colegas.
- g) Avaliação direta do ensino na sala de aula.
- h) Práticas de ensino inovadoras.
- i) Relacionamento entre alunos e professores.
- j) Desenvolvimento profissional empreendido pelos professores.
- k) Gestão da sala de aula pelos professores.
- l) Conhecimento e entendimento que o professor tem da(s) sua(s) principal(ais) área(s) de ensino.
- m) Conhecimento e entendimento que o professor tem das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na(s) sua(s) principal(ais) área(s) de ensino.
- n) Ensino de alunos com necessidades de aprendizagem especiais.
- o) Comportamento e disciplina dos alunos.
- p) Ensino num ambiente multicultural.

q) Atividades extracurriculares com os alunos (por exemplo, peças de teatro e atuações, atividades desportivas).

[...] Em que medida essas avaliações tiveram influência no seguinte?

[...]

[Os respondentes puderam assinalar uma única resposta a cada alínea. As 4 opções de resposta disponíveis foram: Nenhuma influência; Baixo nível de influência; Influência moderada; Alto nível de influência.]

- a) O orçamento da escola.
- b) O retorno (*feedback*) sobre o desempenho desta escola.
- c) A avaliação do desempenho da gestão da escola.
- d) A avaliação do desempenho de cada professor.
- e) O apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino.
- f) As remunerações e bónus auferidos pelos professores.

[...] Essas avaliações escolares são publicadas?

- a) Sim.
- b) Não.

[...] Essas avaliações escolares são usadas pelo governo na publicação de tabelas que comparam o desempenho de cada escola?

- a) Sim.
- b) Não. (OECD, 2010, pp. 251-253).

No período abrangido (2002-2007), 33% dos professores portugueses trabalhavam em escolas onde o(a) presidente do conselho executivo/diretor(a) respondeu que a escola não tinha sido alvo de uma avaliação de escola interna ou externa (OECD, 2009). As notas dos alunos nos testes foi o aspeto mais importante considerado nas avaliações de escola em sete países participantes no estudo, incluindo Portugal (OECD, 2009). Em relação à avaliação direta do ensino na sala de aula, em média, os docentes “da Austrália, da Estónia, da Hungria, da Irlanda, da Itália, da Lituânia, da Noruega, de Portugal e da Eslovénia trabalharam em escolas cujos diretores de escola afirmaram que este era um dos três critérios mais baixos para as avaliações escolares” (OECD, 2009, p. 146). Em relação à influência das avaliações de escola nos seis aspetos apresentados aos(às) diretores(as) “as avaliações escolares geralmente têm um nível alto ou moderado de influência sobre a avaliação do desempenho e o *feedback* [itálico nosso], mas relativamente menos sobre questões financeiras” (OECD, 2009, p. 147). A percentagem de professores das escolas onde as avaliações escolares foram publicadas ou utilizadas em tabelas comparativas foi em Portugal superior à média dos países participantes no TALIS, 63,2% e 55,3% respetivamente (OECD, 2009).

A autorregulação das escolas, em que a autoavaliação, exercida no dia-a-dia, em articulação com a avaliação externa periódica, se constituem como ferramentas ao serviço da melhoria, tem vindo a ser reforçada. Por exemplo, Albuquerque (2012) menciona que o

incremento da capacidade de autorregulação e melhoria passa pela postura dos docentes face à avaliação de escola, quer interna, quer externa, no sentido de a encararem como um conjunto de instrumentos ao serviço da melhoria sustentada da escola. Algumas estratégias possíveis para o atingir desse incremento passarão pelo garantir da estabilidade da equipa de autoavaliação, pela utilização dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa para melhorar os vários serviços da escola, pela realização de uma planificação mais sistematizada do que há a melhorar e pelo desempenho fundamental, em todo o processo avaliativo, dos órgãos de direção, administração e gestão da escola e das lideranças intermédias (Albuquerque, 2012).

Ferreira e Albuquerque (2016) destacam, na sequência da realização da segunda avaliação externa à UG objeto do estudo realizado por Albuquerque e da conseqüente elaboração do PM, o programa de acompanhamento da ação educativa (PAAE), em que houve o envolvimento direto de 3 elementos da equipa de avaliação interna nas ações de melhoria elaboradas conjuntamente pelo diretor, dois inspetores da IGEC e professores. Ainda a respeito do PAAE, referem:

No relatório final do PAAE, a IGEC realçou os resultados bastantes positivos alcançados nas AM, em que a maioria das metas foi atingida ou superada, com um impacto positivo na ação educativa da UG. Assim, para os anos letivos seguintes, foi decidido pela escola dar continuidade à execução das AM do PAAE não esquecendo as outras definidas no PM. Em abril de 2016, a IGEC constatou presencialmente essa continuidade e, nas auscultações e reuniões que efetuou com o diretor e interlocutores das AM, apreciou positivamente o impacto das AM na ação educativa. (Ferreira & Albuquerque, p. 5)

Considerando um quadro geral de avaliação constituído pelas avaliações dos alunos, dos professores, da escola e do sistema educativo, segundo Santiago, Donaldson, Looney, e Nusche (2012), uma prioridade deveria ser reforçar a função de melhoria da avaliação quer formativa, quer sumativa, para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em relação à observação e avaliação de aulas, no âmbito da supervisão pedagógica e desempenho docente, Queiroga, Barreira e Oliveira (2019), concluíram que a realização dessa heteroavaliação, ao passar da alçada dos pares internos (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro e Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho) para a responsabilidade dos pares externos (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), veio promover “a equidade, rigor e justiça na ADD” (p. 137). Estes autores mencionam também que, de acordo com o estudo que realizaram, “os professores entendem que a avaliação deve estar mais orientada para o desenvolvimento profissional e não tanto para um ajuizamento do seu desempenho” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019, p. 136). Como propostas de reforço desta

componente formativa, Queiroga et al. (2019) referem a implementação do *peer coaching*, “através da reciprocidade reflexiva orientada pela observação de aulas entre o avaliador e o avaliado” (p. 136), e a contemplação, pelo avaliador externo, de um “encontro de pré-observação e pós-observação, podendo desta forma propiciar tanto o desenvolvimento profissional do professor avaliado como o seu próprio desenvolvimento” (p. 136). O *peer coaching*, entendido como “um processo colaborativo entre profissionais de ensino” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2020, p. 125), para além de poder ser utilizado na avaliação do desempenho docente, pode também ser usado “como estratégia de supervisão clínica com recurso à observação de aulas, [...] construído com base no respeito mútuo e numa relação de confiança, pelo que as escolas devem criar as condições necessárias à sua efetivação” (Queiroga et al., 2020, p. 125). Igualmente como estratégias de desenvolvimento profissional docente, Barreira, Pessoa, Bidarra, e Vaz-Rebelo (2020) mencionam as comunidades de prática e observatórios, dando como exemplo o recente “Observatório Virtual de Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, suportado pela utilização das tecnologias” (p. 228).

Para Santiago et al. (2012), o desenvolvimento de um quadro de avaliação eficaz deveria considerar uma interligação adequada entre as diversas componentes “(por exemplo, avaliação de professores, avaliação de escolas e desenvolvimento escolar), e assegurando que os vários elementos dentro de uma componente de avaliação estejam suficientemente ligados (por exemplo, autoavaliação escolar e avaliação escolar externa)” (p. 9). A este respeito, Ferreira e Albuquerque (2016) mencionam:

Um maior investimento na avaliação das aprendizagens dos alunos conjugada com a avaliação do desempenho docente e com a avaliação externa poderá contribuir para uma efetiva realização de aprendizagens e conseqüente melhoria de resultados. Por outro lado, uma revisão do atual modelo de AE, de modo a valorizar mais os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade, poderá melhorar as classificações da AE de algumas escolas que, por terem uma oferta formativa muito variada, têm de trabalhar com uma maior quantidade e complexidade de situações. Também, na linha do afirmado pelo CAI, um melhor entendimento do papel da AI, alicerçado em formação específica em modelos de avaliação de escolas, poderá conduzir a um maior reconhecimento do trabalho realizado pela equipa de AI, por parte da comunidade escolar. (p. 6)

Segundo Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, e Alferes (2020), se “se proceder à monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem, com base na construção da capacidade profissional para o trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 116) será possível, através da avaliação interna e da avaliação externa, uma melhor articulação entre os diferentes sistemas de avaliação (escolas, docentes e alunos).

No entender de Nevo (1988, March) “a avaliação baseada na escola deve ser construída sobre uma combinação de avaliação interna e externa, mas a avaliação interna é necessária antes que uma avaliação externa útil possa ser realizada” (p. 81). Embora a AEE tenha uma estruturação estandardizada, as dinâmicas dos contextos de cada escola, com elementos internos próprios, podem contribuir para que “se contrarie uma tendência para a formatação e homogeneização aparente da escola” (Henriques, Abelha, Seabra, & Mouraz, 2020, p. 159). Na relação da AEE com a inovação a operar na escola, Henriques, Abelha, Seabra, e Mouraz (2020) entendem que competirá a cada escola “utilizar os resultados da AEE na elaboração de planos de melhoria que possibilitem implementar mudanças educativas e eventuais inovações, numa lógica coletiva de melhoria contínua” (p. 159). Por outro lado, o comprometimento das partes interessadas em torno de uma causa comum, cogерindo e corresponsabilizando-se (Leite, 2009), ajudará a um maior inter-relacionamento entre as avaliações interna e externa de escola. A complementaridade entre estas avaliações deverá proporcionar às escolas um reforço do seu autoconhecimento capaz de conduzir à melhoria das áreas onde se detetaram fragilidades e à manutenção, noutras áreas, dos níveis da qualidade do serviço prestado. Para que tal melhoria aconteça, os recursos humanos e materiais disponíveis terão de ser os mais adequados ao que é necessário fazer e em número suficiente.

2. Avaliação de escolas em Portugal: influências e percursos

A pesquisa sobre a eficácia da escola levou, como vimos no capítulo I, à determinação dos fatores que contribuem para uma escola eficaz, entendidos não como características independentes mas interrelacionadas. A AEE tem incorporado nos seus modelos estes fatores (Lima, 2008; MacBeath, 2007; Stoll & Sammons, 2007). A realização da avaliação externa das instituições escolares e a divulgação pública dos resultados da mesma têm sido alvo de reflexão ao nível dos possíveis efeitos que podem originar. No entender de Lima (2008):

Alguns criticam a realização desta avaliação e a divulgação pública dos seus resultados, por considerarem que estes procedimentos alimentam um ambiente competitivo entre as escolas, daí resultando efeitos perversos, como o aprofundamento do elitismo de certas instituições e o estreitamento do currículo na maior parte delas, baseado numa focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objecto de exames nacionais e que têm um perfil mais saliente na discussão pública sobre o desempenho dos alunos (especialmente, a língua materna e a matemática). (p. 284)

A publicação dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais e/ou dos resultados das avaliações externas das escolas origina preocupações de que isso possa prejudicar o desenvolvimento das escolas, porque se cria uma ideia de nivelamento elevado que

pode conduzir à “negação da acreditação para escolas que não atendem aos padrões de garantia de qualidade, sanções financeiras para escolas ou impacto nas carreiras ou salários dos professores” (European Commission/ET 2020 Working Groups, 2018, April, p. 6). Por outro lado, o extinguir dos rumores, produzidos pelas pessoas quando os sistemas e instituições não são avaliadas (Cousin, 1998), a valorização do trabalho dos profissionais dedicados aos alunos (Justino, 2005), a construção de um corpo de conhecimento fiável ao serviço da melhoria das escolas (Lima, 2008) e o estudo do que ocorre em diversos países (European Commission/ET 2020 Working Groups, 2018), são possíveis vantagens decorrentes de uma AEE com publicitação pública dos seus resultados.

Os indicadores de desempenho, no entender de Lima (2008), “têm sido utilizados como mecanismo de avaliação dos estabelecimentos de ensino, tendo por objectivo desenvolver um sistema de informação que não só produza conhecimento sobre as instituições, como também gere capacidade de acção e de intervenção sobre elas” (pp. 285-286). Afonso (2015) defende um reforço e uma revalorização da autoavaliação “no sentido de redefinir interações, produzir melhores sinergias e maximizar as vantagens recíprocas” (p. 221) entre esta e a AEE. Por outro lado, constatando-se uma elevada perceção sobre o grau de impacto da AEE na autoavaliação (Soares, 2012), alguns estudos têm revelado que os docentes têm uma atitude mais favorável em relação à autoavaliação do que à avaliação externa, sendo que essa atitude é tanto maior quanto maior é a perceção da informação e do envolvimento nestas modalidades de avaliação de escolas (Pacheco, 2013, fevereiro; Bidarra, Barreira, Valgôde, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2018, julho).

No Reino Unido, conforme mencionado no capítulo anterior, no entender de Stoll e Sammons (2007), a investigação de base sobre eficácia das escolas e melhoria passou, nos anos 90, a influenciar a direcção das políticas educativas. Foram disso exemplo dois trabalhos, encomendados pelo Office for Standards in Education (Ofsted), um sobre a avaliação da eficácia da escola (Sammons, Thomas, Mortimore, Owen, & Pennell, 1994) e outro, uma revisão da literatura sobre eficácia da escola, que permitiu identificar as características-chave das escolas eficazes (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Foi também mencionado que, a partir de 1993, o Ofsted passou a realizar inspeções a todas as escolas financiadas por dinheiros estatais, disponibilizando os relatórios publicamente, tendo o sistema de inspeção começado com uma abordagem em que as escolas com desempenhos considerados como “*failing*” (mais tarde denominado ‘medidas especiais’) (Stoll & Sammons, 2007, p. 208) foram obrigadas a melhorar ou, em última instância, se não conseguiram realizar progressos suficientes, foram fechadas (Stoll & Sammons, 2007). Posteriormente, passou a ser dado mais destaque à

autoavaliação validada (Stoll & Sammons, 2007). Por outro lado, na Escócia, em 1996, foi publicado o primeiro guia *How Good is Our School?*, destinado a ajudar os diretores e docentes na realização da autoavaliação da escola e a “auxiliar os funcionários da autoridade de educação no cumprimento de suas responsabilidades pela garantia da qualidade” (HMIE, 2001, p. v). Esta abordagem à melhoria continuou a desenvolver-se dentro de uma parceria criativa que juntou as escolas, as autoridades educativas, o executivo escocês, o *HM Inspectorate of Education* (HMIE) e outros parceiros (HMIE, 2006), originando, em 2006, a publicação das duas primeiras partes de uma atualização do guia *How Good is Our School? (Part 1: Aiming for Excellence e Part 2: Exploring Excellence)*. Em 2007, foram publicadas a terceira e quarta partes (*Part 3: How good are we now?; Part 4: Planning for Excellence*). O guia incluiu ainda uma quinta parte (*Part 5: Journeys to Excellence*) em formato audiovisual.

Na primeira parte do guia *How Good is Our School? The Journey to Excellence* (Quão boa é a nossa escola? A Jornada para a Excelência), intitulada *Aiming for Excellence* (Apontando para a Excelência), é descrito o conceito de excelência, discutida a natureza do processo de aprendizagem e o que é entendido por aprendizagem bem sucedida, sendo, por último, delineadas dez dimensões que caracterizam os centros de educação infantil e as escolas excelentes (HMIE, 2006). As características-chave de cada dimensão são descritas na segunda parte, designada *Exploring Excellence* (Explorando a Excelência), sendo, para cada característica, apresentadas ideias resumo das próprias escolas e expostas diferenças entre uma “boa prática” e uma “prática excelente” (HMIE, 2006), permitindo assim o conhecimento de estratégias suplementares que levam a uma melhoria do desempenho da escola. Seguidamente, descrevem-se as dimensões e respetivas características.

A primeira dimensão é relativa ao envolvimento dos jovens em atividades de aprendizagem da mais alta qualidade desenvolvendo as características principais: da aprendizagem como desenvolvimento pessoal com significado na vida das crianças e dos jovens, da promoção de uma aprendizagem ativa e da satisfação das necessidades de aprendizagem das crianças (HMIE, 2006). A segunda dimensão, sobre a focalização nos resultados e maximização do sucesso para todos os aprendentes, desenvolve as características do planeamento e avaliação dos resultados da aprendizagem, da reflexão sobre o sucesso e o seu registo com base nesses resultados, e da informação sobre o sucesso na sua obtenção (HMIE, 2006). Na terceira dimensão, referente ao desenvolvimento de uma visão comum entre crianças e jovens, pais e pessoal docente e não docente, são explanadas as ideias da natureza da visão, da criação de uma visão partilhada e da sua manutenção (HMIE, 2006). A quarta dimensão, intitulada *Fosters high quality leadership at all levels* (Promove liderança de alta

qualidade em todos os níveis), explicita as características-chave da liderança da aprendizagem, da construção da liderança em todos os níveis, da condução da comunidade escolar e da orientação da mudança (HMIE, 2006). A dimensão cinco é referente ao trabalho em parceria com outras agências e com a comunidade (HMIE, 2006). Desenvolve as características da escola na sua comunidade, do trabalhar com parceiros para satisfazer as necessidades de todas as crianças e jovens, das abordagens multi-agências para melhorar a aprendizagem e da liderança e coordenação (HMIE, 2006). Na sexta dimensão são desenvolvidas as características associadas ao trabalho em conjunto com os pais para melhorar a aprendizagem: o desenvolvimento do apoio dos pais à aprendizagem dos seus filhos, a participação ativa dos pais nas atividades escolares, e a colaboração e representação (consciência das opiniões dos pais e o seu envolvimento na implementação dos planos de melhoria da escola) (HMIE, 2006). A dimensão sete é relativa à reflexão sobre o próprio trabalho e à progressão nos desafios, explanando-se nas características da investigação contínua e crítica, bem-receber os desafios (encorajar abordagens inovadoras, alertar para lapsos ou surpresas, ter habilidades na resolução de problemas e foco nas soluções), do compromisso coletivo com a melhoria, do desenvolvimento profissional contínuo e da riqueza de dados (utilização de fontes de dados diversificadas de modo a ter evidências confiáveis e válidas na afirmação da ocorrência de melhorias) (HMIE, 2006). A oitava dimensão é referente à valorização e capacitação dos funcionários e dos jovens, contendo as seguintes características principais: estender as suas capacidades (desenvolver as capacidades e aptidões dos alunos enquanto aprendentes), estar habilitado a influenciar o desenvolvimento e direção futuros da escola, dar voz aos alunos permitindo-lhes a assunção de responsabilidades e ser encorajado através de uma cultura e clima escolar vibrante e progressista (HMIE, 2006). A dimensão nove, intitulada *Promotes well-being and respect* (Promove o bem-estar e o respeito), desenvolve as características da promoção de relações positivas dentro de uma comunidade escolar de aprendizagem, de carinho e inclusiva, do apoio a crianças e jovens, do fornecimento a toda a comunidade escolar de experiências positivas que promovam e protejam a sua saúde e da promoção de atitudes e comportamentos saudáveis (HMIE, 2006). A décima dimensão é referente ao desenvolvimento de uma cultura de ambição e realização sendo explicada pelo desenvolvimento das seguintes ideias ou características: apontar alto (reconhecer, recompensar e comunicar os êxitos de todas as crianças e funcionários, desenvolver uma cultura de realização e uma atitude do “posso fazer”, criar oportunidades para que cada indivíduo seja bem-sucedido e alcance seu potencial máximo e buscar e construir sobre os pontos de vista e avaliações de profissionais parceiros), permitir que todas as crianças e jovens consigam e encorajar atitudes e comportamentos empreendedores (HMIE, 2006).

A terceira parte do guia *How Good is Our School? The Journey to Excellence*, intitulada *How good are we now?* (Quão bons somos nós agora?), apresenta um quadro com indicadores de qualidade (HMIE, 2007a). Os 30 indicadores encontram-se distribuídos pelos grupos seguintes: 1 - os principais resultados do desempenho (2), 2 - o impacto nos alunos (2), 3 - o impacto sobre o pessoal (1), 4 - o impacto sobre a comunidade (2), 5 - o fornecimento da educação (9), 6 - o planeamento e desenvolvimento de políticas (3), 7 - gestão e apoio do pessoal (3), 8 - parcerias e recursos (4) e 9 - liderança (4) (HMIE, 2007a). Para cada indicador são apresentados temas (medidores de desempenho) e características que o explicam, bem como dois exemplos ilustrativos de uma atribuição hipotética de um nível quantitativo 2 e de um nível quantitativo 5 (escala avaliativa de 1 a 6) com as respetivas descrições qualitativas (HMIE, 2007a). No apêndice 1 do guia é apresentado o quadro da qualidade que apresenta 3 áreas: sucessos e realizações, trabalho e vida da escola, e visão e liderança (HMIE, 2007a). Para área relativa aos sucessos e realizações as perguntas enquadradoras e os números dos respetivos indicadores que ajudam a encontrar as respostas são *Que resultados alcançamos?* (indicadores 1.1. e 1.2.) e *Como atendemos às necessidades da nossa comunidade escolar?* (indicadores 2.1., 2.2., 3.1., 4.1. e 4.2.) (HMIE, 2007a). Para área referente ao trabalho e vida da escola as perguntas enquadradoras e os números dos respetivos indicadores que ajudam a encontrar as respostas são *Quão boa é a educação que oferecemos?* (indicadores 5.1. a 5.9.) e *Quão boa é a nossa gestão?* (indicadores 6.1. a 6.3., 7.1. a 7.3. e 8.1. a 8.4.) (HMIE, 2007a). A área da visão e liderança pergunta *Quão boa é a nossa liderança?* (indicadores 9.1. a 9.4.) (HMIE, 2007a). A escala utilizada (1 – “Insatisfatório”, 2 – “Frac”, 3 – “Adequado”, 4 – “Bom”, 5 – “Muito Bom” e 6 – “Excelente”) é apresentada no apêndice 2 do guia (HMIE, 2007a). Em relação ao nível 3 salienta-se que, logo no início do documento relativo à terceira parte do guia, é exibida uma nota explicativa que elucida o leitor de que uma avaliação de 3 pontos (escala de 6 pontos), em que as forças apenas superam as fraquezas, passa a ser descrita como “satisfatório” (HMIE, 2007a).

A quarta parte, designada *Planning for Excellence* (Planeamento para a Excelência), fornece conselhos sobre a seleção das dimensões mais apropriadas para empreender melhorias, recomenda formas de planear a excelência e sugere como pode ser feita a verificação do progresso (HMIE, 2007b). O planeamento para a excelência tem 4 questões enquadradoras e respetivos objetivos a serem cumpridos: *Quão boa é a nossa escola?* (acordar uma visão através da exploração dos valores que se querem para a escola); *Quão bons podemos ser?* (identificar as prioridades e especificar os principais resultados que se pretendem alcançar para todos os alunos); *Como chegamos lá?* (tomar medidas para implementar a visão para todos os alunos);

O que conseguimos? (assegurar o impacto das medidas tomadas) (HMIE, 2007b). Em todos estes passos, o papel da autoavaliação é destacado, num ciclo que se repete: a autoavaliação para descobrir para onde se quer ir (acordar uma visão → identificar as prioridades e especificar os resultados para todos os aprendentes), a autoavaliação para assegurar o comprometimento das partes interessadas (identificar as prioridades e especificar os resultados para todos os alunos → tomar medidas); a autoavaliação para monitorizar e determinar o progresso (tomar medidas → assegurar o impacto); a autoavaliação para determinar o impacto (assegurar o impacto → acordar uma visão) (HMIE, 2007b, p. 4). Segundo o HMIE (2007b), a capacidade de melhorar está ligada a fatores como: uma autoavaliação eficaz; uma boa utilização da riqueza de dados e inteligência para, por exemplo, o acompanhamento do progresso de cada aluno; uma visão acordada e partilhada; um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos; um acompanhamento e apoio de perto das iniciativas; um pensamento criativo que permite alcançar soluções que ajudam a melhorar as experiências de aprendizagem e de realização para todos.

A quinta e última parte, intitulada *Journeys to Excellence* (Jornadas para a Excelência), apresenta exemplos reais, em formato audiovisual, de práticas consideradas de excelência, bem como os testemunhos (vozes) das crianças, jovens, funcionários, pais e parceiros sobre o patamar que a sua escola atingiu no caminho para a excelência, o percurso percorrido e para onde vão seguir (HMIE, 2006).

A abordagem escocesa combinou a avaliação interna com a avaliação externa, com o objetivo de trazer melhoria à escola (HMIE, 2006). No entender de Figueiredo, Leite e Fernandes (2014), os modelos de AEE em Portugal e na Inglaterra baseiam-se no modelo escocês. Segundo Brigas (2012), comparando os modelos espanhol, francês, inglês e português, “os modelos teóricos criados para a avaliação das escolas [nestes 4 países] partem de uma mesma matriz global: o enfoque da avaliação incide nos resultados das escolas e também nos seus processos internos” (p. 63), existindo, segundo o autor, coincidência na definição dos seguintes campos de avaliação: resultados escolares dos alunos, práticas de ensino e aprendizagem, orientação e apoio aos alunos, funcionamento dos órgãos e das estruturas pedagógicas, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, relação com o meio envolvente, liderança e avaliação interna. Vejamos, seguidamente, de modo resumido, alguns dos principais projetos e programas de avaliação de instituições escolares do ensino não superior, realizados em Portugal.

Iniciados anteriormente à Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior), a avaliação de escolas em Portugal conheceu alguns

projetos e programas, de entre os quais se destacam: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004) e o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000) (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, abril/junho).

Na sequência de estudos enquadrados nos projetos Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas e *INES (Indicators of Education Systems - Indicadores dos Sistemas Educativos)* (Alaíz et al., 2003), o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) “desenvolveu-se no seio do Programa Educação Para Todos (PEPT), um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico” (Gonçalves, Fernandes, & Leite, p. 75, 2014). O Observatório da Qualidade da Escola abrangeu mais de 1000 escolas dos vários níveis de ensino (Coelho et al., 2008, abril/junho) e teve como objetivos principais: promover a qualidade escolar, mobilizar a comunidade em torno da escola, produzir informação sistemática e tornar a gestão escolar capaz de realizar um planeamento estratégico e de avaliar os seus resultados (Clímaco, 1995). Os dezoito indicadores do modelo de autoavaliação, em que só uma pequena parte deles era “obrigatória” (Alaíz et al., 2003, p. 60, guia teórico), foram organizados em quatro dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar estimulante (ou funcionamento) e resultados (Alaíz et al., 2003). No entanto, a falta de tempo para as escolas levarem a cabo um processo de avaliação participado e lacunas ao nível da experiência e competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos, constituíram, no entender de Clímaco (2005), alguns dos obstáculos à continuação do programa.

No seguimento de um projeto-piloto europeu Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, em que Portugal participou, surgiu o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional (IIE) (Gonçalves et al., 2014). O modelo de autoavaliação contemplava a articulação e cruzamento dos resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto (Palma, 1999).

Incorporando a experiência adquirida em atividades conduzidas pela IGE como a “Avaliação do funcionamento global das escolas” (1993-95), a “Auditoria Pedagógica” (1997) e a “Avaliação das Escolas Secundárias” (1998-99) (IGE, n.d.) e beneficiando do conhecimento adquirido com o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), aplicou um modelo de avaliação externa integrada, que incluiu cinco áreas ou dimensões: organização e gestão escolar; clima relacional, participativo

e de liderança; processo de ensino e aprendizagem; contexto sociofamiliar e resultados do desempenho dos alunos (Coelho et al., 2008, abril/junho). Foram abrangidas 1200 escolas de todos os ciclos do ensino básico e secundário (Alaíz et al., 2003). A carência de avaliadores em número suficiente, com formação e experiência necessárias (Silva, 2006), foi um dos obstáculos à manutenção e aperfeiçoamento deste programa.

O Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004) envolveu inicialmente 46 escolas e surgiu de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) e a empresa de formação e serviços em gestão da qualidade QUAL (Coelho et al., 2008, abril/junho). O modelo de autoavaliação baseou-se no modelo utilizado na região espanhola de Castela-Leão (Alaíz et al., 2003), mencionado na secção anterior. Este projeto teve pouca adesão por parte das escolas o que determinou o seu fim (Coelho et al., 2008, abril/junho).

O Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias, iniciado em 2000 (Coelho et al., 2008, abril/junho), que mudou a designação para Programa AVES - Avaliação Externa de Escolas é uma "iniciativa da Fundação Manuel Leão, pioneira em Portugal e que contou, na primeira hora, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian" (Fundação Manuel Leão, 2017). Pretendendo valorizar as dinâmicas de autoavaliação (Fundação Manuel Leão, 2013), o modelo de autoavaliação, apoiado por uma equipa de avaliação externa (Coelho et al., 2008, abril/junho), apoia-se nos seguintes princípios: participação voluntária; confidencialidade; integração dos resultados escolares com as práticas pedagógicas, as atitudes e valores dos alunos, o contexto sociocultural, o clima de escola (pessoal docente e não docente), a organização da instituição e a opinião dos atores; longitudinalidade (durante um ciclo de estudos) para se poder aferir o valor acrescentado (também referido como princípio orientador); articulação entre a equipa externa e a equipa interna; formatividade ao invés de controlo e supervisão; constituição de organizações aprendentes a partir da auto e heteroavaliação (Fundação Manuel Leão, 2013). O valor acrescentado obtém-se pela comparação dos resultados dos alunos no final de um ciclo de escolaridade com os resultados no início desse mesmo ciclo, levando em conta os dados relativos às condições socioeconómicas desses mesmos alunos, comparando os resultados de "cada escola com os do conjunto da rede e com as escolas que têm um corpo discente de extração sociocultural semelhante" (Fundação Manuel Leão, 2013, p. 5). As dimensões de avaliação interdependentes consideradas são: os processos de ensino e de organização pedagógica da escola, as estratégias de aprendizagem, a organização da escola e o clima organizacional, o contexto sociocultural da escola e os resultados escolares dos alunos (Alaíz et al., 2003; Fundação Manuel Leão, 2013).

Iniciados posteriormente à saída da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior), ocorreram o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006) (Coelho et al., 2008, abril/junho) e o Programa de Avaliação Externa das Escolas (dois ciclos: 2006-2011 e 2011-2017).

O Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), implementado pela IGE, recorreu ao modelo elaborado e utilizado no projeto europeu *Effective School Self-Evaluation - ESSE* (Alaíz, 2007). Tratou-se de “um modelo de avaliação externa na modalidade de meta-avaliação” (Gonçalves et al., 2014, p. 78) que teve por objetivos desenvolver e consolidar uma atitude crítica de autoquestionamento relativa ao trabalho das escolas e garantir a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação (Coelho et al., 2008, abril/junho). O conceito de aferição foi definido pela IGE (2005) como “a verificação da conformidade ou do desvio resultante da comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência, construída a partir do previsto no normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas” (p. 3). Foram considerados os seguintes campos de aferição: visão e estratégia da autoavaliação, autoavaliação e valorização dos recursos, autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos, autoavaliação e efeitos nos resultados educativos (IGE, 2005). Segundo Coelho, Sarrico, e Rosa (2008, abril/junho), este projeto contribuiu para um reconhecimento da importância da avaliação das organizações escolares e para a produção de informação de retorno para as escolas.

O Programa de Avaliação Externa das Escolas iniciou-se em 2006. O Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), nomeado em 3 de maio de 2006, desenvolveu a sua atividade em dois períodos temporais distintos (ME, 2006). Num primeiro período foram estabelecidos os termos de referência para a avaliação externa e executado e avaliado o piloto aplicado a UG que, entre requisitos de localização geográfica e outros, “tivessem um processo de autoavaliação formal e sistemático” (ME, 2006, p. 7). O quadro de referência, desenvolvido pelo GTAE, para além do modelo escocês, baseou-se também no Programa de Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido pela IGE nos anos de 1999 a 2002 (ver anexo II) e na metodologia proposta pela EFQM (ME, 2006). De um total de 120 UG candidatas, foram selecionadas 24 (10 escolas não agrupadas e 14 agrupamentos) (ME, 2006), tendo estas obtido, como contrapartida pelo seu envolvimento neste piloto, a possibilidade de celebração de contratos de autonomia (ME, 2006; Gonçalves et al., 2014). Num segundo período temporal foram apresentados os resultados do piloto e revistos os fatores pertencentes ao quadro de referência inicial (ME, 2006). A partir de 2007, incorporando a experiência adquirida nas

diversas atividades avaliativas, no Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) e no Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), a IGE dá continuidade ao Programa de Avaliação Externa das Escolas (IGE, n.d.). O quadro de referência foi sendo aperfeiçoado, ao longo dos anos subsequentes. Em 2010-2011 o quinto domínio passou a designar-se “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” procurando assim dar destaque à melhoria sustentada da escola (IGE, 2010a). O número de fatores e/ou a sua designação também sofreram alterações para os domínios relativos à prestação do serviço educativo e à organização e gestão escolar. O quadro de referência incluiu cinco domínios, cada um com um conjunto de fatores, num total de 19 (IGE, 2010a). Para cada fator foram definidas perguntas ilustrativas do entendimento do fator, referentes a ter em conta na avaliação do fator e indicadores de análise do fator (IGE, 2010a). Os domínios e fatores foram: 1. Resultados (1.1. Sucesso académico, 1.2. Participação e desenvolvimento cívico, 1.3. Comportamento e disciplina e 1.4. Valorização e impacto das aprendizagens); 2. Prestação do serviço educativo (2.1. Articulação e sequencialidade, 2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula, 2.3. Diferenciação e apoios e 2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem); 3. Organização e gestão escolar (3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade, 3.2. Gestão dos recursos humanos, 3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros, 3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa e 3.5. Equidade e justiça); 4. Liderança (4.1. Visão e estratégia, 4.2. Motivação e empenho, 4.3. Abertura à inovação e 4.4. Parcerias, protocolos e projetos) e 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento (5.1. Autoavaliação e 5.2. Sustentabilidade do progresso) (IGE, 2010a; ME, 2006, A509-A513). A escala de avaliação dividiu-se em quatro níveis de classificação dos cinco domínios: “Muito Bom”, “Bom”, “Suficiente” e “Insuficiente” (IGE, 2010b; anexo III).

O ciclo avaliativo concluiu-se em junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de avaliação externa (IGE, 2011a), considerando as 24 UG inicialmente avaliadas no piloto e as 1107 UG avaliadas entre fevereiro de 2007 e maio de 2011 (IGE, 2011a). No sítio Web da IGE, para além dos relatórios de avaliação das UG, “em coerência com os princípios de prestação de contas e de transparência que muitos reconheceram neste Programa” (IGE, 2011a, p. 5), houve a preocupação de produzir um relatório geral em cada ano letivo (IGE, 2011a), bem como de disponibilizar um conjunto de documentação pertinente como o quadro de referência (IGE, 2010a), a escala de avaliação (IGE, 2010b), a metodologia e agenda do trabalho avaliativo, entre outros. Por exemplo, o relatório relativo a 2007-2008 refere que foram avaliadas 273 UG por 142 avaliadores (83 inspetores e 59 avaliadores externos à IGE) tendo

sido aplicados questionários de avaliação do processo às escolas e aos avaliadores (IGE, 2009), configurando-se assim uma preocupação com a meta-avaliação. Os questionários contemplaram maioritariamente itens de resposta fechada expressa numa escala de concordância de A (concordo totalmente) a D (discordo totalmente). O questionário entregue às escolas/agrupamentos, ao qual responderam 238 UG, contemplou itens pertencentes aos seguintes tópicos: instrumentos adotados para a avaliação de escolas/agrupamentos, preparação da escola para a avaliação, visita da equipa de avaliação, relatório da equipa de avaliação externa, contributos do processo de avaliação externa para a autoavaliação da escola, identificação de aspetos negativos (máximo de 3, resposta aberta) e propostas de melhoria (máximo de 3, resposta aberta) para a Avaliação Externa das Escolas, e outros comentários (resposta aberta) (IGE, 2009). Em relação à opinião dos avaliadores, 115 responderam, tendo sido inquiridos sobre itens relativos à preparação da avaliação externa, à visita às escolas, à escala de avaliação, à identificação de aspetos negativos (máximo de 3, resposta aberta) e propostas de melhoria (máximo de 3, resposta aberta) para a Avaliação Externa das Escolas, e outros comentários (resposta aberta) (IGE, 2009). Das apreciações globais efetuadas pelas escolas, foi efetuada uma seleção dessas apreciações que foram classificadas no relatório como “comentários favoráveis”, “comentários favoráveis com sugestões”, “comentários desfavoráveis” e “comentários com sugestões” (IGE, 2009, pp. 58-60).

Assim, o modelo de avaliação utilizado foi um modelo de avaliação externa, em articulação com a autoavaliação das escolas (IGE, 2011a). Coelho et al. (2008, abril/junho) indicam como principais vantagens, deste primeiro ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas, a “implementação de contratos de desenvolvimento, considerando os resultados da avaliação” e o “reforço da autonomia das escolas” (p. 67).

Relativamente às 1107 UG avaliadas, a classificação de “Bom” foi a classificação maioritariamente atribuída nos domínios “Resultados” (60,5%), “Prestação do serviço educativo” (67,6%), “Organização e gestão escolar” (64,7%), e “Liderança” (53,6%) (IGE, 2011a). O domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” foi o único onde a classificação de “Suficiente” foi dominante (48,8%), com o fator “Autoavaliação” com 51% das UG a obterem uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente”, e no fator “Sustentabilidade do progresso” 47,9% das UG a obterem “Suficiente” e 7,6% “Insuficiente” (IGE, 2011a). Em relação à classificação de “Insuficiente”, esta classificação “foi atribuída a 4,5% das escolas avaliadas no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, tendo-se registado ainda este nível de classificação nos domínios *Resultados* (1%) e *Liderança* (0,7%)” (IGE, 2011a, p. 17). Em termos do número de afirmações

conotadas com pontos fortes e com pontos fracos, no domínio relativo aos resultados, a distribuição por fator foi a seguinte: “Sucesso académico”: 748 pontos fortes e 824 pontos fracos; “Participação e desenvolvimento cívico”: 198 pontos fortes e 192 pontos fracos; “Comportamento e disciplina”: 509 pontos fortes e 130 pontos fracos; “Valorização e impacto das aprendizagens”: 188 pontos fortes e 38 pontos fracos (IGE, 2011a). No domínio “Prestação do serviço educativo” o número de asserções, por fator, foi o seguinte: “Articulação e sequencialidade”: 309 pontos fortes e 780 pontos fracos; “Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”: 71 pontos fortes 611 pontos fracos; “Diferenciação e apoios”: 469 pontos fortes e 179 pontos fracos; “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”: 529 pontos fortes e 198 pontos fracos (IGE, 2011a). A “Organização e gestão escolar” teve a seguinte distribuição do número de afirmações pelos seus fatores: “Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade”: 210 pontos fortes e 365 pontos fracos; “Gestão dos recursos humanos”: 246 pontos fortes e 172 pontos fracos; “Gestão dos recursos materiais e financeiros”: 317 pontos fortes e 239 pontos fracos; “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”: 346 pontos fortes e 267 pontos fracos; “Equidade e justiça”: 167 pontos fortes e 16 pontos fracos (IGE, 2011a). Para o domínio da “Liderança”, o número de asserções por fator foi o seguinte: “Visão e estratégia”: 513 pontos fortes e 351 pontos fracos; “Motivação e empenho”: 825 pontos fortes e 107 pontos fracos; “Abertura à inovação”: 119 pontos fortes e 30 pontos fracos; “Parcerias, protocolos e projetos”: 560 pontos fortes e 30 pontos fracos (IGE, 2011a). Por fim, o quinto domínio – “Capacidade de autorregulação e melhoria” registou, no fator “Autoavaliação”, 151 asserções relativas a pontos fortes e 730 ligadas a pontos fracos, e no fator “Sustentabilidade do progresso” 36 ligadas a pontos fortes e 88 ligadas a pontos fracos (IGE, 2011a).

Verifica-se assim, em nossa opinião, que a classificação maioritária de “Bom” obtida nos domínios “Resultados”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança”, é globalmente coerente com um maior número de asserções relativas a pontos fortes face ao número de asserções concernentes a pontos fracos. No caso do domínio “Prestação do serviço educativo”, onde foi registada a maior percentagem de classificações “Bom” (67,6%), tal já não se verifica, uma vez que a totalidade de pontos fortes e fracos perfaz 1378 e 1768, respetivamente. Também, para o domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, um número consideravelmente superior de asserções ligadas a pontos fracos, em comparação com as ligadas a pontos fortes, especialmente no fator “Autoavaliação”, seria, eventualmente, tendo em atenção as definições dos níveis da escala de avaliação utilizada, mais coerente com uma

maior percentagem de classificações “Insuficiente” do que aquela que se verificou para a totalidade das UG nesse domínio (4,5%).

O Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAAEE), criado e nomeado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, finalizou, em 14 de julho de 2011, o relatório “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas” (ME, 2011). As propostas para o segundo ciclo avaliativo incluíram um quadro de referência estruturado em 3 domínios, cada um com 3 campos de análise (ME, 2011). Estes campos foram "explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação" (ME, 2011, p. 63). Também, como sugestão de leitura do quadro de referência, o GTAAEE incluiu indicadores para cada um dos referentes que "devem ser entendidos como meros exemplos a ter em conta no trabalho dos avaliadores e nunca como uma listagem de verificação a seguir pelos avaliadores" (ME, 2011, p. 63). A grande maioria das propostas foram adotadas pela IGEC nomeadamente as relativas ao quadro de referência (IGEC, 2011b) e à escala de avaliação (IGEC, 2011c; anexo IV). Os domínios passaram de cinco para três com a união dos anteriores domínios “Organização e gestão escolar” e “Liderança” no novo domínio “Liderança e gestão” e com a passagem do anterior domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” para o campo de análise “Autoavaliação e melhoria” do novo domínio “Liderança e gestão” (IGEC, 2011b). Assim, sucedeu-se o seguinte conjunto de domínios, campos de análise e referentes:

RESULTADOS

Resultados académicos

Evolução dos resultados internos contextualizados

Evolução dos resultados externos contextualizados

Qualidade do sucesso

Abandono e desistência

Resultados sociais

Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades

Cumprimento das regras e disciplina

Formas de solidariedade

Impacto da escolaridade no percurso dos alunos

Reconhecimento da comunidade

Grau de satisfação da comunidade educativa

Formas de valorização dos sucessos dos alunos

Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO

Planeamento e articulação

Gestão articulada do currículo

- Contextualização do currículo e abertura ao meio
- Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos
- Coerência entre ensino e avaliação
- Trabalho cooperativo entre docentes

Práticas de ensino

- Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos
- Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Valorização da dimensão artística
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

Monitorização e avaliação das aprendizagens

- Diversificação das formas de avaliação
- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação
- Monitorização interna do desenvolvimento do currículo
- Eficácia das medidas de apoio educativo
- Prevenção da desistência e do abandono

LIDERANÇA E GESTÃO

Liderança

- Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola
- Valorização das lideranças intermédias
- Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras
- Motivação das pessoas e gestão de conflitos
- Mobilização dos recursos da comunidade educativa

Gestão

- Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos
- Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição

de serviço

- Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores
- Promoção do desenvolvimento profissional
- Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa

Autoavaliação e melhoria

- Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
- Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
- Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
- Continuidade e abrangência da autoavaliação

- Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

(IGEC, 2011b, p. 1-3)

Aos dezanove fatores do modelo utilizado no primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) sucederam então 9 campos de análise. Em comparação com o quadro de referência utilizado no ciclo anterior, deixaram de existir as perguntas ilustrativas do entendimento do fator e os descritores e indicadores. A manutenção destes dois últimos seria, em nossa opinião, benéfica para um melhor entendimento do referente e facilitadora do trabalho de autoavaliação por parte da escola.

A escala passou de quatro (IGE, 2010b) para cinco níveis de classificação com a adição do nível “Excelente” (IGEC, 2011c), passando a ser constituída pelos seguintes níveis de classificação:

EXCELENTE – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

SUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa. (IGEC, 2011c)

Para Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, e Alferes (2014), “em todos os descritores dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o fator âncora na atribuição das classificações” (p. 139).

Neste segundo ciclo (2011-2017) do Programa de Avaliação Externa das Escolas, a UG, após a publicação, no sítio Web da IGEC, do relatório de avaliação externa dessa mesma UG, passou a ter um prazo de dois meses para apresentar um plano de melhoria (IGEC, 2011a). No sítio Web da IGEC é disponibilizada documentação de enquadramento da avaliação externa que inclui (2016-2017): o quadro de referência para a avaliação das escolas, o documento de apresentação da escola ou agrupamento, as escalas de avaliação para escolas com cursos

exclusivamente profissionais e para as outras escolas, a metodologia de trabalho utilizada, as agendas de trabalho nas UG (consoante os níveis de ensino que integram), um documento relativo à elaboração do plano de melhoria da escola e os contactos na IGEC. Saliente-se que, para as escolas profissionais, a escala de avaliação difere da seguida para as outras escolas com a eliminação, para todos os níveis de classificação, da comparação dos valores obtidos com os valores esperados (IGEC, 2016a).

A metodologia de trabalho, seguida pela IGEC, na AEE, caracteriza-se essencialmente pela/por: aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e EE, docentes e não docentes, e análise dos resultados obtidos; análise de informação estatística relativa à UG; análise de documentos (documento de apresentação da UG, elaborado por esta; projeto educativo, regulamento interno, plano anual ou plurianual de atividades, planos de estudo, planos/programas próprios a desenvolver com os grupos e as turmas, plano de ação estratégica, relatório de autoavaliação, relatório de atividades apresentado pelo(a) diretor(a) ao CG e, com carácter de exceção, no âmbito da autonomia pedagógica e organizativa da UG, outros documentos que esta considere pertinente remeter à Área Territorial de Inspeção da IGEC); observação direta das escolas dos diversos níveis de educação e ensino (incluindo jardins de infância e escolas do 1.º CEB com maior número de grupos/turmas e/ou mais afastados da escola-sede do agrupamento), instalações e equipamentos, ambientes educativos e contacto com os intervenientes no processo educativo; entrevistas em painel a membros representativos da comunidade educativa (IGEC, 2016b). Consoante o número de níveis de educação e ensino e o número de escolas da UG, o número de dias de visita dos(as) inspetores(as) poderá ser: 3 dias para uma escola secundária com 3.º CEB ou para uma escola exclusivamente secundária; 4 dias para um agrupamento de escolas com educação pré-escolar e ensino básico ou educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário, e ainda para um agrupamento de escolas com uma escola básica com 2.º e 3.º CEB além da escola-sede (educação pré-escolar, ensino básico e secundário); 5 dias para um agrupamento de escolas com duas ou mais escolas básicas com 2.º e 3.º CEB além da escola-sede (educação pré-escolar, ensino básico e secundário); mais de cinco dias, por decisão do Inspector-Geral da Educação e Ciência, "no caso da avaliação de agrupamentos de escolas com um elevado número de unidades educativas e diversos níveis de educação e ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário" (IGEC, 2016b, p. 1). As visitas são sempre iniciadas com uma sessão de apresentação da UG, aberta a membros da comunidade educativa, "feita pelo(a) diretor(a) perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa" (IGEC, 2016b, p. 1). Os grupos de entrevistados pela equipa de avaliação externa são compostos por elementos membros por inerência de órgãos e estruturas

da UG ou são formados por membros eleitos, com base nas regras definidas nas agendas de trabalho dos dias da visita, em eleições promovidas pelo(a) diretor(a). Por exemplo, no caso de uma UG com duas ou mais escolas básicas com 2.º e 3.º CEB além da escola-sede (educação pré-escolar, ensino básico e secundário), os grupos entrevistados são: o CG, a equipa de autoavaliação, os alunos do 4.º ano de uma escola do 1.º CEB (grupo de 5 alunos eleitos pelos seus colegas); os coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, os alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade (um grupo de 3 alunos do 6.º ano e 4 alunos do 9.º ano, eleitos pelos seus colegas), os diretores de turma e respetivos coordenadores, os representantes da autarquia, os representantes da associação de pais e EE e representantes dos pais de grupo e de turma, os alunos delegados de turma e associação de estudantes, os assistentes técnicos e operacionais, os docentes e técnicos dos serviços técnico-pedagógicos, os docentes e a direção (IGEC, 2016c).

Relativamente à AEE, realizada no conjunto dos 3 últimos anos letivos (2014-2017) do 2.º ciclo avaliativo, a IGEC elaborou um relatório único sobre o desempenho das 300 escolas não agrupadas ou agrupamento de escolas (ENAAE) avaliadas. Nos 3 domínios de avaliação considerados, a maioria das ENAAE alcançou a classificação de “Bom”. No domínio “Resultados”, 56,7% das ENAAE atingiu a classificação de “Bom”, seguindo-se as classificações de “Suficiente” (23,7%), “Muito Bom” (19,3%) e Excelente (0,3%) (IGEC, 2018). Na “Prestação do serviço educativo”, 58,3% alcançou a classificação de “Bom”, 24,0% a de “Muito Bom”, 17,3% a de “Suficiente” e 0,3% a de “Excelente” (IGEC, 2018). No domínio “Liderança e gestão”, a classificação de “Bom” foi obtida por 54,3% das ENAAE, 32,7% obteve “Muito Bom”, 12,3% “Suficiente” e 0,7% “Excelente” (IGEC, 2018).

As 51 ENAAE que obtiveram as classificações mais baixas nos domínios da avaliação externa beneficiaram de um acompanhamento especial, por parte da IGEC, que, na sequência dos planos de melhoria elaborados por essas escolas, desenvolveu um conjunto de atividades no âmbito do PAAE (IGEC, 2018). Este programa de acompanhamento partiu de “ações de melhoria, consideradas pela escola como prioritárias, que [foram] objeto de reflexão e aprofundamento, em estreita articulação com uma equipa de inspeção” (IGEC, 2018, p. 49).

Tendo em conta os relatórios de avaliação externa das 300 ENAAE, os questionários de satisfação respondidos por alunos, pais e EE, pessoal docente e pessoal não docente, e os questionários de avaliação da AEE, respondidos pelas escolas e pelos avaliadores externos, no final de cada ano de AEE, IGEC (2018) apresentou as seguintes conclusões principais:

1. A **classificação** de *Bom* predominou nos três domínios em avaliação, tendo sido atribuída a mais de metade das escolas, demonstrando que, de acordo com o descritivo deste nível de classificação,

a ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

2. A maioria das escolas que obtiveram a **classificação** de *Suficiente*, em pelo menos um dos domínios em avaliação, foram acompanhadas pela IGEC no ano letivo seguinte ao da avaliação externa no âmbito da atividade *Acompanhamento da Ação Educativa*.

3. No domínio **Resultados** destacam-se como *pontos fortes* o incentivo à participação dos alunos na vida da escola, o seu envolvimento em ações de solidariedade, as iniciativas para prevenção da indisciplina e a diversificação e adequação da oferta formativa. Regista-se, no entanto, que as *áreas a melhorar* estão relacionadas com a inexistência de mecanismos de auscultação dos alunos, que carecem de regularidade, e com a identificação dos fatores que condicionam o sucesso e disciplina, exigindo estes maior rigor.

4. Na **Prestação do serviço educativo** os *pontos fortes* incluem a contextualização do currículo, a adequação dos apoios educativos e as medidas de combate à desistência e ao abandono. Também a rendibilização de recursos educativos e o desenvolvimento de projetos na área artística são elencados como favoráveis na ação da escola. Como dimensões a melhorar são apontadas a diferenciação pedagógica, o recurso a metodologias ativas e experimentais, bem como o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento, gestão do currículo e da avaliação formativa. Destaca-se como área crítica, na generalidade das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.

5. No âmbito da **Liderança e gestão** salienta-se a visão estratégica, associada ao planeamento e à definição de objetivos e metas claras e a valorização das lideranças intermédias, com efeitos muito positivos na prestação do serviço educativo.

Acrescem, ainda, como *pontos fortes* a atuação das escolas ao nível da motivação das pessoas, da gestão de conflitos, da eficácia dos circuitos de comunicação, do estabelecimento de critérios e práticas de organização e afetação de recursos, bem como de parcerias e projetos que contribuem, também, para o desenvolvimento organizacional.

Contudo, a maioria das escolas apresenta como área mais frágil o processo de autoavaliação, o que evidencia a necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, de modo a facilitar a elaboração de *planos de melhoria* que integrem as áreas prioritárias de intervenção identificadas, para que estes tenham efetivo impacto nas práticas profissionais, na prestação do serviço educativo e, consequentemente, nos resultados dos alunos.

6. Os **questionários de satisfação** aplicados, que antecedem o início dos trabalhos nas escolas, registaram taxas de resposta muito expressivas. Apesar da participação dos alunos ter sido a mais elevada, registou-se uma adesão muito significativa por parte dos docentes e não docentes e dos pais e encarregados de educação:

- i. Os **alunos** de todos os níveis de ensino assinalam como aspetos mais positivos o facto de terem vários amigos na escola e de conhecerem as regras de comportamento. Os alunos do 1.º ciclo gostam das atividades de expressão plástica e os alunos dos 2.º, 3.º ciclos e secundário assinalam favoravelmente o conhecimento dos critérios de avaliação.

Por oposição, a frequência com que utilizam o computador, a qualidade dos almoços e o conforto das salas de aula, foram os aspetos considerados mais negativos pelos alunos, o que denota a importância atribuída à utilização das tecnologias e ao seu bem-estar.

ii. Os **pais e encarregados de educação** gostam que os seus filhos frequentem o jardim de infância e a escola. Estão satisfeitos com a disponibilidade do diretor de turma e a boa ligação à família, e com o facto de os filhos terem lá bons amigos. Os pais das crianças da educação pré-escolar mostram-se muito satisfeitos com o desenvolvimento dos seus filhos desde que frequentam o jardim de infância.

No entanto, manifestam-se menos satisfeitos com a qualidade das instalações, e na educação pré-escolar regista-se algum desagrado pelo facto de os filhos não participarem em atividades fora dos jardins de infância. A qualidade do serviço de refeitório e bufete e a resolução de problemas de indisciplina pela escola registam, alguma insatisfação por parte dos pais.

iii. Os **docentes** assinalam positivamente a exigência do ensino na escola e a disponibilidade da direção. Os **não docentes** destacam a limpeza como o principal aspeto que os satisfaz. Ambos os grupos profissionais salientam a abertura ao exterior e o gosto por trabalhar na escola.

Alguma insatisfação recai sobre aspetos relacionados com o comportamento dos alunos e as condições físicas das escolas, em especial o conforto das salas de aula e a adequação dos espaços de desporto e recreio.

7. Os inquéritos por **questionário aplicados às escolas e aos avaliadores**, no final de cada ano de avaliação externa, têm constituído um instrumento para recolher dados sobre o processo de avaliação:

i. As **escolas**, na generalidade, avaliam positivamente a avaliação externa, nomeadamente quanto à metodologia, ao relacionamento da equipa de avaliadores com os interlocutores das escolas, ao conteúdo do relatório e aos contributos do processo para a autoavaliação.

Revelam no entanto, aspetos a melhorar, sendo os mais referidos os relacionados com o valor esperado, nomeadamente a disponibilização destes valores para um período mais longo, e ainda, a introdução de mais variáveis, para além das que têm sido usadas no seu cálculo. Também o peso excessivo do campo de análise *Resultados académicos* nas classificações do domínio *Resultados* e na classificação dos outros dois domínios é um aspeto indicado como carecendo de melhoria no modelo de avaliação externa das escolas.

ii. Também os **avaliadores** expressam níveis de concordância muito elevados sobre o processo de avaliação externa. Menos concordância merece o texto de explicitação do significado dos níveis de classificação da escala de avaliação e o facto de a mesma contemplar o nível de classificação *Excelente*.

Como aspetos a melhorar destaca-se o quadro de referência, o *valor esperado* com a disponibilização de dados de mais anos, a introdução da observação da prática letiva e ainda a formação dos avaliadores. (pp. 49-52)

Resultantes de contributos de diversos intervenientes, nomeadamente de uma equipa de 11 inspetores que, em 2015, elaborou um trabalho de reflexão sobre o 2.º ciclo de AEE que teve

por principais fontes “o conhecimento construído pela sua experiência, as melhores práticas internacionais, as recomendações do Conselho Nacional de Educação e da OCDE, os estudos da rede *Eurydice*, bem como trabalhos académicos entretanto publicados e uma vasta literatura sobre esta matéria” (IGEC, 2018, p. 54), o relatório global sobre a avaliação externa, realizada no triénio letivo 2014-2017, menciona também um conjunto de propostas para um novo modelo de avaliação de escolas:

1. Conceber um quadro de referência que contemple as especificidades dos diferentes níveis de educação e ensino, tendo em consideração o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, com relevância nos relatórios de escola;
2. Dar maior relevância às opções de gestão do currículo por parte dos jardins de infância e das escolas;
3. Focar no quadro de referência, os critérios, as questões que suportam os juízos avaliativos e as metodologias utilizadas mais diretamente na qualidade das aprendizagens e do ensino e na sua relação com os resultados, considerando a recomendação da OCDE;
4. Considerar a diversidade de contextos e de resultados existentes entre as diversas escolas dos agrupamentos;
5. Construir uma escala de avaliação em que o texto explicativo de cada nível permita evitar ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos formulados nos domínios em avaliação;
6. Utilizar informação estatística disponibilizada pela DGEEC no InfoEscolas, do conhecimento prévio dos avaliados, designadamente indicadores sobre o desempenho dos alunos nas diversas ofertas educativas e formativas, de modo a permitir uma análise criteriosa e rigorosa dos resultados académicos;
7. Dar continuidade à aplicação de questionários de satisfação, melhorando os utilizados no segundo ciclo de avaliação externa, e que os seus “resultados” não se restrinjam a um campo de análise específico, mas que sejam utilizados nos relatórios sempre que se considere pertinente, tendo em conta a relevância da informação recolhida;
8. Introduzir a observação da prática letiva enquanto metodologia de trabalho, com recurso a instrumentos do conhecimento prévio das escolas avaliadas, visando a transparência do processo;
9. Contemplar, nas diversas agendas, um momento preparatório da avaliação externa em que serão aplicados os questionários de satisfação e em que é realizada a observação da prática letiva;
10. Determinar a duração dos ciclos de avaliação em função de avaliações anteriores, da ‘análise de risco’ (designadamente resultados escolares e sociais da escola), e de outros fatores relevantes;
11. Assumir a diversidade e a proporcionalidade como desafios maiores, ou seja, prever uma avaliação mais ou menos extensa e profunda, consoante as condições e as necessidades de cada escola;
12. Integrar outros profissionais no leque de peritos externos, no que respeita às equipas de avaliação;
13. Contemplar fatores decorrentes da avaliação externa da escola, designadamente, realizar entrevistas ocasionais ou considerar evidências de um contexto escolar com características diferentes;
14. Melhorar os relatórios de escola, em aspetos como a simplificação da linguagem e a identificação mais precisa das áreas que a escola deve priorizar nos seus esforços de melhoria;
15. Desenvolver ações sequenciais entre os ciclos de avaliação, diferenciadas em função dos resultados obtidos, que permitam avaliar os progressos, nomeadamente no que diz respeito à utilização dos resultados da avaliação externa;

16. Ponderar, a diversos níveis (responsabilidade da gestão, acompanhamento do trabalho dos docentes, formação, etc.), os efeitos da avaliação externa, seja em consequência do reconhecimento dos bons resultados seja da necessidade de melhoria;

17. Incluir as escolas do ensino particular e cooperativo, tendo em vista uma visão abrangente do sistema educativo, o cumprimento da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e visando a disponibilização do mesmo nível de informação, ao público em geral;

18. Investir na formação dos avaliadores em temáticas relacionadas com a avaliação externa das escolas;

19. Instituir uma instância de recurso da avaliação externa;

20. Garantir a utilização dos resultados da avaliação externa no planeamento da ação educativa das escolas avaliadas, nomeadamente *Projeto educativo, Planos de atividades e Planos de melhoria*. (IGEC, 2018, pp. 54-56)

Dando início à preparação do 3.º ciclo de AEE, em 9 de novembro de 2016, foi publicado o Despacho n.º 13342/2016 que criou o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas (GTAAEE), com a “missão de analisar os referenciais e metodologias do Programa de Avaliação Externa das Escolas existente com vista a propor um modelo a utilizar na avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino a partir do ano letivo de 2017-2018” (p. 33214). No número 2 do Despacho n.º 13342/2016 foram detalhados os dois objetivos principais:

a) Analisar os diferentes estudos e pareceres sobre:

i) A Avaliação Externa das Escolas, em geral;

ii) O modelo utilizado no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.

b) Definir:

i) O âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa;

ii) Os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação.

c) Apresentar uma proposta de regime jurídico da avaliação externa das escolas. (p. 33214)

Com algum atraso, relativamente ao ano letivo inicialmente previsto (2017-2018), por atenção à legislação entretanto publicada, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (princípios e normas relativas à inclusão), no início de 2019 foi publicada, no sítio *Web* da IGEC, a documentação principal concernente ao 3.º ciclo de AEE. Mantendo, genericamente, entre outros, os objetivos da 2.ª AEE de promoção do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, de identificação de pontos fortes e de áreas prioritárias a melhorar, e de fomento da participação da comunidade educativa na vida da escola (IGEC, 2019a), foi dado um maior destaque à autoavaliação definindo-se o objetivo de "aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas" (IGEC, 2019a, p. 2). O conjunto de escolas objeto da AEE foi alargado, nomeadamente, passando a incluir os "estabelecimentos de

ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja majoritariamente proveniente de fonte pública" (IGEC, 2019a, p. 1).

Em nosso entender, o terceiro quadro de referência da AEE (QRAEE) passou, atendendo aos estudos efetuados no período final de vigência do 2.º quadro, a dar um destaque maior à autoavaliação, através da sua classificação como domínio de avaliação e da explicitação de indicadores. As preocupações com o garante das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, em coerência com o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, foram incluídas em alguns referentes dos diversos campos de análise. Assim, em relação ao QRAEE anterior, passou-se de 3 para 4 quatro domínios: “Autoavaliação”, “Liderança e gestão”, “Prestação do serviço educativo” e “Resultados” (IGEC, 2019b). Para o domínio “Autoavaliação” foram definidos 2 campos de análise, 3 para a “Liderança e Gestão”, 4 para a “Prestação do serviço educativo” e 3 para os “Resultados” (IGEC, 2019b). Cada campo de análise foi explicitado por referentes e respetivos indicadores (IGEC, 2019b). Estes últimos, numa lógica idêntica à do QRAEE do 1.º ciclo avaliativo, foram novamente incluídos no QRAEE do 3.º ciclo avaliativo. Estabeleceram-se assim 127 indicadores para o conjunto dos 40 referentes, 12 campos de análise e 4 domínios de avaliação (IGEC, 2019b). Os domínios, campos e referentes passaram a ser os seguintes:

Autoavaliação

1. Desenvolvimento

Organização e sustentabilidade da autoavaliação

Planeamento estratégico da autoavaliação

2. Consistência e impacto

Consistência das práticas de autoavaliação

Impacto das práticas de autoavaliação

Liderança e gestão

1. Visão e estratégia

Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens

Documentos orientadores da escola

2. Liderança

Mobilização da comunidade educativa

Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens

3. Gestão

Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos

Ambiente escolar

Organização, afetação e formação dos recursos humanos

Organização e afetação dos recursos materiais

Comunicação interna e externa

Prestação do serviço educativo

1. Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos
 - Desenvolvimento pessoal e emocional das crianças e dos alunos
 - Apoio ao bem-estar das crianças e alunos
2. Oferta educativa e gestão curricular
 - Oferta educativa
 - Inovação curricular e pedagógica
 - Articulação curricular
3. Ensino/Aprendizagem/Avaliação
 - Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso
 - Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos
 - Avaliação para e das aprendizagens
 - Recursos educativos
 - Envolvimento das famílias na vida escolar
4. Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva
 - Mecanismos de autorregulação
 - Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo
 - Mecanismos de regulação pelas lideranças

Resultados

1. Resultados académicos
 - Resultados do ensino básico geral
 - Resultados do ensino secundário científico-humanístico
 - Resultados do ensino secundário profissional
 - Resultados do ensino secundário artístico especializado
 - Resultados de outras ofertas formativas
 - Resultados de educação e formação de adultos
 - Resultados para a equidade, inclusão e excelência
2. Resultados sociais
 - Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
 - Cumprimento das regras e disciplina
 - Solidariedade e cidadania
 - Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
3. Reconhecimento da comunidade
 - Grau de satisfação da comunidade educativa
 - Valorização dos sucessos dos alunos
 - Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente (IGEC, 2019b, p.

1-8)

A escala de avaliação manteve as designações dos cinco níveis existentes na 2.^a AEE: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente” (IGEC, 2019c). No entanto,

na descrição de cada nível, deixou de constar a menção direta aos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares, o que implicava a sua comparação com os valores obtidos, permanecendo apenas a menção aos pontos fortes e aos pontos fracos (IGEC, 2019c; anexo V). Para a avaliação do campo "Resultados académicos", do domínio "Resultados", o quadro de referência explicita que os indicadores especificados "devem ser avaliados por comparação com as médias nacionais para alunos em contextos socioeconómicos semelhantes ou com desempenhos escolares semelhantes, sempre que possível", acrescentando que "deve-se igualmente atender à evolução dos últimos anos destes indicadores, em cada escola" (IGEC, 2019b, p. 6).

Em relação à metodologia de trabalho da equipa de AEE, esta inclui: a "aplicação de questionários de satisfação (a alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes)" (IGEC, 2019d, p. 1), a análise de documentos, a análise estatística, a observação de aulas, as entrevistas e a observação de instalações, equipamentos e ambientes educacionais (IGEC, 2019d). As principais novidades, em relação ao modelo e metodologia da 2.^a AEE, são a "observação da prática educativa e letiva" (IGEC, 2019d, p. 1), bem como a possibilidade de recurso para uma comissão, caso a escola, tendo exercido o seu direito ao contraditório e após a análise do mesmo e elaboração do relatório final de AEE pela equipa avaliativa, continue a encontrar motivos para expor as suas divergências (IGEC, 2019d). A observação de aulas ocorre antes da visita principal da equipa de AEE, com incidência principal "na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos" (IGEC, 2019d, p. 2), com o objetivo de "enriquecer a interpelação dos grupos de entrevistados e contribuir para a recolha de evidências, em triangulação com as restantes fontes de informação" (IGEC, 2019d, p. 2). Em relação à comissão de recurso, esta integrará 5 pessoas: um especialista académico, dois dirigentes de serviços diferentes pertencentes à administração educativa e dois elementos indicados pelas escolas privadas e públicas (IGEC, 2019d). A visita principal dura entre 3 a 5 dias e inclui uma sessão de apresentação da escola, realizada "pelo diretor e outros intervenientes da comunidade educativa" (IGEC, 2019d, p. 3) e que tem por base um documento que "deve abordar explicitamente cada um dos domínios e campos de análise da avaliação externa [conforme o QRAEE] e referir os resultados de anteriores avaliações externas e medidas consequentes tomadas pela escola" (IGEC, 2019e, p. 1).

A partir das diversas fontes citadas neste texto, no anexo II são sintetizados os programas e projetos anteriormente referidos, podendo consultar-se: a designação do projeto ou programa de avaliação de escolas e o período em que vigorou ou em que se iniciou (para os que ainda estão em vigor); a(s) entidade(s) responsável(eis) e o número de escolas participantes;

o contexto em que surgiu; os objetivos principais; o modelo de avaliação implementado; as áreas, dimensões ou domínios considerados no modelo e algumas vantagens e alguns obstáculos resultantes da implementação do programa ou projeto.

Embora o estreitamento do currículo, materializado por uma atenção muito intensa na lecionação e realização de testes sobre as matérias que são objeto de avaliação nos exames nacionais realizados pelos alunos, bem como o aumento do ambiente competitivo entre escolas, possam, em maior ou menor grau acontecer, entendemos que o suporte científico e o investimento na transparência dos procedimentos adotados conduziram à grande aceitação da realização da AEE e da divulgação pública dos seus resultados. Por outro lado, como refere a European Commission/ET 2020 Working Groups (2018, April) “tanto a accountability quanto a melhoria são importantes para garantir a qualidade dos processos, bem como dos resultados” (p. 6). Embora ainda esteja em andamento a discussão sobre que níveis de padrões de aprendizagem definir para todos os alunos, por exemplo, padrões elevados para todos os discentes ou padrões um pouco mais baixos para todos com vista a se esforçarem para atingirem o mais elevado, a *accountability* inclui, normalmente, algum incentivo para que os professores se concentrem “nos padrões centrais de desempenho e na necessidade de ajudar todos os alunos a terem sucesso” (European Commission/ET 2020 Working Groups, 2018, April, p. 6). No caso português, na avaliação do desempenho docente, numa determinada escola, os percentis, estipulados como um dos critérios para a atribuição das menções de “Muito Bom” e “Excelente”, podem ser acrescidos, por despacho dos membros do governo responsáveis pelas áreas da administração pública e da educação, atendendo aos resultados, obtidos por essa escola, na AEE (números 3, 4 e 5 do artigo 20.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro). Em paralelo com a *accountability*, uma focagem na melhoria “garante que os dados sejam usados para identificar necessidades, ajustar as estratégias da escola e motivar melhorias na instrução” (European Commission/ET 2020 Working Groups, 2018, April, p. 6). Um equilíbrio entre a *accountability* e a melhoria pode contribuir para o reforço da confiança entre professores e uma focagem coletiva na melhoria da instrução e da aprendizagem, fatores associados a níveis mais altos de desempenho escolar por parte dos alunos (European Commission/ET 2020 Working Groups, 2018, April).

Desde o XVII Governo Constitucional de Portugal, em que entrou em vigor o 1.º ciclo da AEE, que as políticas educativas dos diversos governos têm sido adaptadas aos objetivos enunciados nos respetivos programas de governo (Fialho, Saragoça, Correia, Gomes, & Silvestre, 2020). Segundo Fialho, Saragoça, Correia, Gomes, e Silvestre (2020), na 1.ª AEE houve uma preocupação mais direcionada para a governação das escolas e para a cultura de

avaliação das organizações e de prestação de contas, enquanto que no 2.º ciclo de AEE a ênfase foi para os resultados e no 3.º ciclo de AEE o foco se situa nas práticas letivas em sala de aula. A partir do exposto nesta secção podemos concluir que, trinta e um anos volvidos (1992-2023) de projetos e programas de avaliação de escolas em Portugal, embora tenham ocorrido descontinuidades, principalmente no período 1992-2006, a implementação do Programa de Avaliação Externa das Escolas, conduzido pela IGE/IGEC, especialmente do segundo ciclo de AEE (2011-2017), veio reforçar os processos de autoavaliação das escolas e o desenvolvimento de planos de melhoria.

3. Estudos sobre os efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior português

Nesta secção iremos abordar alguns dos estudos mais recentes, desenvolvidos em Portugal, sobre os efeitos da AEE, maioritariamente no âmbito do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10), coordenado pela Universidade do Minho, e com a participação das Universidades do Algarve, Coimbra, Évora, Lisboa e Porto (Pacheco, 2014). Este projeto, categorizado como equivalente a um estudo de eficiência/eficácia, foi estruturado a partir da seguinte questão: “Que impacto e efeitos resultam da avaliação externa, no 1.º e 2.º ciclos do modelo, considerando a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de *accountability*?” (Pacheco, 2014, p. 11), que se dividiu em quatro questões de investigação: “i) na melhoria da escola aos níveis organizacional, curricular e pedagógico?; ii) na consolidação da autoavaliação?; iii) na participação da comunidade na vida escolar?; iv) na apropriação dos referentes de avaliação pela escola e comunidade?” (p. 11).

O quadro 7 apresenta, pela ordem em que serão tratados neste texto, o título, os(as) autores(as), a data da publicação, os objetivos principais e a metodologia utilizada nesses estudos.

Quadro 7 – Estudos sobre os efeitos da avaliação externa de escolas

Título	Autor(es)(as)	Data da publicação	Principal(ais) objetivo(s) e metodologia utilizada
Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas.	Isabel Fialho, José Saragoça, Maria José Silvestre, Ana Paula Correia e Sónia Gomes.	Set/2014	Leitura e análise do conteúdo de relatórios internacionais, pesquisados <i>online</i> , utilizando como critérios de pesquisa o período compreendido entre 2008 e 2012 e as palavras-chave: “avaliação externa de escolas”, Portugal/“external evaluation of schools”, Portugal (Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia, & Gomes, 2014).
Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação.	Maria da Graça Bidarra, Carlos Folgado Barreira, Maria da Piedade Vaz-Rebelo e Valentim Rodrigues Alferes.	Set/2014	Refletindo a partir de algumas questões levantadas pelo CNE, como a existência de algumas redundâncias entre fatores e domínios e a ponderação de uma classificação assente principalmente nos resultados, chegou-se à definição de duas questões de investigação (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014). Para procurar dar-lhes resposta, foi efetuado um estudo analítico das classificações atribuídas a 167 UG no primeiro ciclo da AEE, abrangendo os anos letivos entre 2007 e 2010 (Bidarra et al., 2014).
Melhoria das escolas em Portugal: Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa.	Carlos Barreira, Maria da Graça Bidarra, Maria da Piedade Vaz-Rebelo e Valentim Alferes.	Out/2014	Conhecer a evolução do desempenho das escolas e as principais tendências patentes recorrendo à comparação das classificações obtidas por 43 UG da Região Centro de Portugal nos dois ciclos de AEE (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, & Alferes, 2014).
Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa.	Valentim Rodrigues Alferes, Carlos Folgado Barreira, Maria da Graça Bidarra e Maria da Piedade Vaz-Rebelo.	Jun/2016	Retoma e alargamento a 461 UG do estudo identificado na linha anterior (Alferes, Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2016).
Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação.	Maria José Silvestre, José Saragoça e Isabel Fialho.	Jun/2016	Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as alterações que surgiram nas escolas, em consequência do(s) processo(s) de avaliação externa, no que concerne às práticas de autoavaliação; • Identificar o contributo específico do referencial da AEE para a criação de um modelo(s) de autoavaliação organizacional; • Tipificar as escolas que adotaram o referencial da AEE nos seus procedimentos de autoavaliação. (Silvestre, Saragoça, & Fialho, 2016, p. 14) <p>Foi realizada a análise do conteúdo de entrevistas semiestruturadas, a leitura de relatórios e contraditórios da AEE e o cruzamento dos dados (Silvestre et al., 2016).</p>

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 7)

Título	Autor(es)(as)	Data da publicação	Principal(ais) objetivo(s) e metodologia utilizada
Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação.	Marta Sampaio, Carla Figueiredo, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes.	Jun/2016	<p>Perceber o impacto da AEE no quotidiano das UG e na “criação, desenvolvimento e implementação de procedimentos de autoavaliação” (Sampaio, Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2016, p. 45).</p> <p>Foram selecionados dois agrupamentos de escolas, um onde ocorreu uma subida das classificações do primeiro para o segundo ciclo de AEE e outro onde ocorreu uma descida (Sampaio et al., 2016). Foram analisados os documentos estruturantes das UG e os respetivos relatórios de AEE (Sampaio et al., 2016). Posteriormente, foram realizadas entrevistas ao(à) diretor(a), ao grupo de coordenadores(as) de departamento e às coordenadoras das equipas de autoavaliação (Sampaio et al., 2016). Seguiu-se uma análise do conteúdo das entrevistas (Sampaio et al., 2016). Foram também utilizados dados de um questionário <i>online</i> aplicado a diretores(as) de agrupamentos de escola, a nível nacional (Sampaio et al., 2016).</p>
Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças.	Preciosa Fernandes, Carlinda Leite e Ana Mouraz.	Jun/2016	<p>Analisar efeitos da AEE “na sua relação com as <i>lideranças de topo</i>” (Fernandes, Leite, & Mouraz, 2016, p. 158), em especial, os(as) diretores(as).</p> <p>Realizaram-se entrevistas aos diretores de dois agrupamentos (Fernandes et al., 2016). Numa UG ocorreu uma descida das classificações, obtidas nos domínios da AEE, do primeiro ciclo para o segundo ciclo avaliativo (Fernandes et al., 2016). Na outra UG (agrupamento 2), ocorreu uma subida das classificações do primeiro para o segundo ciclo de AEE (Fernandes et al., 2016).</p>
Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: Estudo de caso.	Diana Heitor Gonçalves, Maria da Piedade Vaz-Rebello, Maria da Graça Bidarra e Carlos Folgado Barreira.	Jun/2016	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a perceção do impacto da AEE nas mudanças ocorridas entre os dois ciclos avaliativos; • Analisar as mudanças ocorridas, na perceção dos professores, do Diretor e Coordenadora da Equipa de autoavaliação; • Identificar as características das lideranças que terão contribuído para a melhoria dos resultados dos alunos, da prestação do serviço educativo e da capacidade de autoavaliação do Agrupamento. (Gonçalves, Vaz-Rebello, Bidarra, & Barreira, 2016, p. 215) <p>Foi estudado um agrupamento de escolas onde ocorreu uma subida relevante das classificações nos domínios do quadro de referência da AEE do primeiro para o segundo ciclo avaliativo (Gonçalves et al., 2016). Os dados foram recolhidos a partir de “análise documental e o inquérito, através das entrevistas ao diretor e ao coordenador da equipa de autoavaliação e o questionário aos docentes do Agrupamento de Escolas” (Gonçalves et al., 2016, p. 217).</p>

(continua na página seguinte)

(continuação do quadro 7)

Título	Autor(es)(as)	Data da publicação	Principal(ais) objetivo(s) e metodologia utilizada
Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares.	Joana Sousa, Natália Costa, Eduarda Rodrigues, Conceição Lamela, Helena Queirós, Filipa Seabra e José Carlos Morgado.	Jun/2016	<p>O objetivo principal foi “investigar o grau de apropriação pelas escolas e comunidade educativa do referencial de avaliação externa, ao nível das mudanças organizacionais, curriculares e pedagógicas” (Sousa et al., 2016, p. 232).</p> <p>Foram realizados dois estudos de caso, um num agrupamento de escolas com oferta desde o jardim de infância até ao 3.º CEB, e outro numa escola secundária com contrato de autonomia desde 2007, com recurso: à análise dos relatórios e contraditórios da AEE, nos dois ciclos avaliativos, a entrevistas ao diretor, ao coordenador da equipa de autoavaliação e aos coordenadores de estruturas de gestão intermédia, e à aplicação de um questionário aos docentes (Sousa et al., 2016).</p>
Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa.	José Augusto Pacheco.	Jun/2016	<p>Foram analisados os contraditórios produzidos pelas escolas, em resposta aos relatórios de AEE elaborados pela IGE-IGEC, no período compreendido entre 2006-2007 e 2013-2014 (todo o 1.º ciclo e os três primeiros anos do 2.º ciclo de AEE) (Pacheco, 2016a). A análise contemplou aspetos quantitativos e qualitativos (Pacheco, 2016a).</p>
Resultados globais do projeto.	José Augusto Pacheco.	Jun/2016	<p>São apresentados os resultados globais do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10), que teve por objetivos gerais: “Explorar quadros teóricos e metodológicos sobre AEE, incluindo o seu impacto e os seus efeitos na melhoria das escolas face às políticas de prestação de contas; Realizar estudos empíricos centrados no impacto e efeitos da avaliação externa”. (p. 11)</p> <p>Foi efetuada uma síntese das principais conclusões resultantes do conjunto dos dez estudos empíricos realizados e apresentadas recomendações (Pacheco, 2016b).</p>

No estudo “Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas”, Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia, e Gomes (2014) debruçam-se sobre 4 relatórios internacionais, resultantes da pesquisa *online* efetuada: “*School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review (2009)*”, “*Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS (2009)*”, “*Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work (2009)*” e “*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal, (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012)*” (pp. 150-151). O TALIS foi aplicado em 2007-2008, a recolha de dados para o estudo sobre os *Inspectorates of Education in Europe* ocorreu em 2007 e, no caso do quarto estudo, a recolha de dados ocorreu em 2011, verificando-se que “o 2.º ciclo da AEE ainda não tinha iniciado quando decorreu a visita dos avaliadores da OCDE” (Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia, & Gomes, 2014, p. 163). Assim, todos os estudos são temporalmente enquadráveis no período em que vigorou o 1.º ciclo de AEE em Portugal (2006-2011).

Da análise realizada aos relatórios, os autores destacam e refletem sobre aspetos comuns encontrados: “o fraco impacto da avaliação externa na melhoria das escolas” (Fialho et al., 2014, p. 172), “a insuficiente articulação da avaliação da ‘Liderança e gestão’ com a avaliação de desempenho dos diretores de escolas” (p. 173), “a necessidade de adequação da duração do ciclo avaliativo aos resultados da avaliação das escolas” (p. 174), “a necessidade de acompanhamento sistemático das escolas na implementação de planos de melhoria” (p. 174), “a importância dos resultados escolares na avaliação das escolas” (p. 175) e “a insuficiente valorização da observação da prática letiva na avaliação das escolas” (p. 176).

Relativamente ao impacto da avaliação externa na melhoria das escolas ser considerado fraco, Fialho et al. (2014) consideram que “se a avaliação externa for percebida como um obstáculo à autonomia da escola ou como atividade de controlo administrativo e de prestação de contas, o seu impacto na melhoria da escola acaba por não ser frutífero” (p. 172). Por outro lado, Fialho et al. (2014) mencionam que “a complexidade dos processos de mudança e de melhoria requer que se preste atenção aos meios que possam favorecer as sinergias entre a avaliação externa e a autoavaliação”, citando indiretamente Quintas e Vitorino (2010), e Almeida (2005) que consideram consensual “que a melhoria da escola deve partir sempre de um exercício de autoavaliação” (p. 173).

Em relação à articulação insuficiente da avaliação de desempenho dos diretores de escolas com a avaliação no domínio da “Liderança e gestão”, Fialho et al. (2014) evidenciam, entre outros aspetos focados por outros autores, que a Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, “parece seguir as recomendações dos relatórios internacionais (SICI, 2010; OCDE, 2012)” (p.

173), uma vez que a mesma vem articular uma avaliação interna do diretor, efetuada pelo conselho-geral, com a AEE (Fialho et al., 2014), sendo considerados “os resultados da última avaliação externa” (número 3 do artigo 3.º da Portaria n.º 266/2012, p. 4913).

Fialho et al. (2014), a respeito da “necessidade de adequação da duração do ciclo avaliativo aos resultados da avaliação das escolas” (p. 174), mencionam, entre outras ideias, que tendo em conta os custos da AEE “parece necessário não só equacionar os custos-benefícios da manutenção de ciclos avaliativos rígidos, mas também encontrar formas de, no seio do sistema educativo, encontrar formas de disponibilizar às escolas e aos seus atores as ferramentas instrumentais de que carecem” (p. 174). Este segundo aspeto vai ao encontro da “necessidade de acompanhamento sistemático das escolas na implementação de planos de melhoria” (p. 174), pois, para Fialho et al. (2014) “se a avaliação sempre esteve presente nas escolas, as competências dos profissionais de educação para a avaliação pouco têm a ver com a abordagem necessária à avaliação das escolas” (p. 175) concluindo que um dos principais desafios que é colocado para que os atores “possam fazer uso efetivo dos resultados das avaliações e responder às exigências dos processos de mudança e de melhoria” (p. 175) é “propiciar as condições para a criação de uma cultura de autoavaliação e desenvolver nos atores competências para a avaliação da escola” (p. 175).

Relativamente à “importância dos resultados escolares na avaliação das escolas” (p. 175), Fialho et al. (2014) referem, entre outras, condicionantes como, citando Stoll e Fink (1995) “as questões técnicas relacionadas com a determinação das medidas de ‘valor acrescentado’” (p. 176) e a “divulgação de informação relativa às posições específicas da escola” (p. 176), ou, citando Santiago (2010) e Sá (2009), as escolas focarem-se tendencialmente “no que é medido e [...] se envolverem cada vez menos em processos que permitam a promoção do sucesso educativo tendo como suporte a inovação, já que se dedicam sobretudo à preparação para os testes” (p. 176). No entanto, acrescentam que “importa ter presente que estas condicionantes impõem algum cuidado, mas não desvalorizam a importância da utilização dos resultados escolares na avaliação da escola” (p. 176).

Em relação à “insuficiente valorização da observação da prática letiva na avaliação das escolas” (p. 176), Fialho et al. (2014) mencionam que “a supervisão pedagógica através da observação de aulas, focalizando a atenção quer no ensino, quer na aprendizagem, é considerada por alguns autores como uma estratégia organizacional que poderá conduzir à melhoria, ou melhor, a várias melhorias” (p. 176).

No estudo “Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação”, Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello, e

Alferes (2014), referem que os pareceres e recomendações do CNE refletem uma relativa consensualidade que indica a “necessidade de manter esta dupla finalidade, somativa e formativa [da AEE], ainda que algumas vezes refiram a sua difícil conciliação (Afonso, 2011; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Azevedo, 2007; Clímaco, 2010; Lafond, 1998; Marchesi, 2002; Simões, 2011; Terrasêca, 2010)” (p. 234), bem como a “necessidade de preservar uma escala qualitativa, embora reconhecendo a sua alegada subjetividade, e [...] a necessidade de maior objetivação e mesmo quantificação, dando conta da centralidade dos resultados, não se preconizando contudo uma classificação global das escolas (CNE, 2011)” (p. 234). Da reflexão efetuada sobre os pareceres do CNE, Bidarra et al. (2014), chegaram à definição de duas questões de investigação:

(i) Em que medida existem redundâncias entre domínios e entre fatores e domínios no quadro do primeiro ciclo de avaliação? Ou, por outras palavras, em que medida existe sobreposição entre domínios e, dentro do mesmo domínio, redundância na informação veiculada pelos diferentes fatores que lhe dão corpo?

(ii) Não existindo ponderações explícitas, até que ponto existem ponderações implícitas nas classificações atribuídas pelos avaliadores? Ou, dito de outro modo, até que ponto o quadro de referência da avaliação de escolas corresponde ao quadro de referência dos avaliadores? (p. 234)

Para procurar dar resposta a estas questões, Bidarra et al. (2014) realizaram um estudo analítico das classificações atribuídas, entre 2007 e 2010, a 167 UG pertencentes à Região Centro.

Em relação às frequências absolutas e relativas das classificações de “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom” nos 5 domínios avaliativos, os resultados verificados dão uma prevalência maioritária à classificação de “Bom” em todos os domínios exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” onde a classificação de “Suficiente” foi dominante (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello, & Alferes, 2014). Os autores assinalam uma subida substancial das percentagens conjuntas de classificações “Bom” e “Muito Bom” nos domínios “Resultados”, “Prestação do Serviço Educativo” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” do primeiro ano letivo da análise (2007/2008) para o último (2009/2010), de 46,8% para 82,5%, de 44,7% para 92,1% e de 29,8% para 60,3%, respetivamente (Bidarra et al., 2014). Bidarra et al. (2014) mencionam que os resultados que obtiveram “são consonantes com os dados nacionais” (p. 238), nomeadamente a verificação de que a classificação de “Bom” foi a classificação maioritariamente atribuída nos domínios dos resultados (60,5%), prestação do serviço educativo (67,6%), organização e gestão escolar (64,7%), e liderança (53,6%), nas 1107 UG avaliadas (IGE, 2011a).

Convertendo as classificações qualitativas nos domínios e nos fatores de cada domínio para valores numéricos (“Insuficiente” = 1; “Suficiente” = 2; “Bom” = 3; “Muito Bom” = 4), Bidarra et al. (2014), a partir da análise das correlações interdomínios, da análise de componentes principais dessa matriz de intercorrelações, da análise da correlação/regressão múltipla para o cálculo da redundância entre fatores componentes de cada domínio, e da comparação entre as classificações atribuídas e as esperadas de acordo com o modelo da ponderação igual ou de acordo com o modelo da ponderação diferencial, em resposta às questões formuladas, apresentam quatro conclusões principais:

[...] verificou-se uma sobreposição acentuada entre domínios de avaliação, podendo os cinco domínios ser reduzidos a dois componentes principais: os aspetos pedagógicos e funcionais ligados à instrução (que inclui os domínios *Resultados* e *Prestação do Serviço Educativo*) e os aspetos estruturais ou organizacionais das escolas (que agrega os domínios *Organização e Gestão Escolar*, *Liderança* e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*);

[...] dentro de cada um dos domínios existe uma acentuada redundância na informação veiculada pelos diferentes fatores, sendo que um quadro referencial com nove fatores poderia substituir, sem prejuízo maior, o quadro inicial composto por 19 fatores;

[...] assiste-se a um “efeito de teto” nas classificações atribuídas, constatando-se que em vários domínios (*Organização e Gestão Escolar*, *Liderança* e *Prestação do Serviço Educativo*) as classificações mais elevadas correspondem a percentagens superiores a 90% no último ano do processo de avaliação em estudo, o que equivale a dizer que a “escala” utilizada perdeu progressivamente o poder discriminativo;

[...] contrariamente ao que seria de esperar, os avaliadores utilizam ponderações implícitas dos fatores, sendo que no caso do domínio *Resultados* o fator *Sucesso Académico* tem objetivamente o dobro do peso dos restantes fatores (pp. 243-244).

Bidarra et al. (2014), que desenvolveram e concluíram o seu estudo antes das alterações introduzidas no quadro de referência do 2.º ciclo de AEE, não tendo os responsáveis pelas mesmas “qualquer conhecimento das conclusões” (p. 232), assinalam uma convergência parcial entre as suas primeiras três conclusões acima expostas e o que ficou definido para 2.º ciclo da AEE em termos do novo quadro de referência e da nova escala de avaliação. Em relação a uma ponderação explícita dos fatores na classificação dos domínios, Bidarra et al. (2014) mencionam que a lógica do valor acrescentado na atribuição das classificações, ao “utilizar o diferencial entre o valor esperado e o valor obtido nos resultados académicos como determinante na atribuição de níveis de classificação em todos os domínios, vem a constituir uma forma explícita de assumir o seu peso na AEE” (p. 245).

Num outro estudo intitulado “Melhoria das escolas em Portugal: Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa”, Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, e Alferes (2014),

compararam as classificações obtidas por 43 UG da Região Centro de Portugal, nos dois ciclos de AEE, para conhecer a evolução do desempenho das escolas e as principais tendências patenteadas. Foram calculadas as diferenças entre as classificações e efetuou-se a “análise da relação entre as classificações obtidas nos dois ciclos avaliativos” (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello, & Alferes, 2014, p. 140).

Barreira et al. (2014) referem as alterações, ocorridas do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, no quadro de referência e na escala de avaliação, bem como o facto de “em todos os descritores dos níveis da escala, a comparação entre o valor obtido e o valor esperado em termos de resultados, passou a constituir o fator âncora na atribuição das classificações” (p. 139).

Assim, do 1.º para o 2.º ciclo da AEE, Barreira et al. (2014) assinalam que 65% das 43 UG subiram de classificação e 35% a mantiveram, quer no domínio “Resultados” quer no domínio “Prestação do serviço educativo”. Quando comparam as classificações nos domínios do primeiro ciclo “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”, com as classificações no domínio “Liderança e gestão” do segundo ciclo de AEE, 40%, 58% e 86% das 43 UG sobem de classificação, respetivamente (Barreira et al., 2014). Relativamente às correlações das classificações interciclos, Barreira et al. (2014) mencionam registarem-se “fracas correlações entre as classificações obtidas pelas escolas no primeiro ciclo e segundo ciclos avaliativos nos vários domínios, sendo que o único domínio em que há uma correlação significativa é o dos *Resultados*” (p. 143).

Nas conclusões apresentadas é evidenciada uma “evolução positiva das classificações nos domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo* e *Liderança e Gestão*, que pode ser indicador de uma melhoria das escolas” (Barreira et al., 2014, p. 144), ressalvando, em relação à constatação de que foram utilizados apenas dois níveis de classificação, na atribuição de classificações no 2.º ciclo de AEE (“Bom” e “Muito Bom”), que “a atribuição do nível *Muito Bom* às escolas, utilizando a nova escala de classificação em que o nível máximo é *Excelente*, não é o mesmo que atribuir *Muito Bom* na escala anterior” (p. 144). Os autores mencionam também o facto de que a passagem dos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”, do 1.º ciclo de AEE, para campos de análise do domínio “Liderança e gestão”, do 2.º ciclo de AEE, “dificulta inevitavelmente o conhecimento do desempenho das escolas no processo de autoavaliação e melhoria” (p. 145). Por fim, os autores questionam, com base nas correlações estatisticamente significativas apenas entre as classificações obtidas pelas 43 UG no domínio “Resultados” do 1.º ciclo e o no domínio “Resultados” do 2.º ciclo de AEE, se as “mudanças, ocorridas nas classificações dos domínios, traduzirão de facto uma melhoria das escolas, ou existirá alguma

inconsistência nas classificações devido à alteração no quadro de referência e na escala utilizada?” (Barreira et al., 2014, p. 145).

Num momento posterior, o estudo anterior foi retomado e alargado a 461 UG do Continente, “distribuídas por três Áreas Territoriais de Inspeção: Norte (182 Escolas), Centro (90 Escolas) e Sul (189 Escolas[...])” (Alferes, Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebello, 2016, p. 58). Esse novo estudo, intitulado “Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa”, foi publicado em junho de 2016 e, temporalmente, abrangeu todo o primeiro ciclo (2006-2011) e os anos letivos 2011/12, 2012/13 e 2013/14, pertencentes ao segundo ciclo de AEE. Alferes, Barreira, Bidarra, e Vaz-Rebello (2016) esclarecem que, de todas as UG que completaram a AEE nos dois ciclos, no período temporal especificado, “foram selecionadas aquelas em que o reordenamento da rede escolar permitiu estabelecer de modo inequívoco a correspondência termo a termo das classificações obtidas no primeiro e no segundo ciclo da AEE” (p. 58). Para o cálculo de médias, desvios-padrão e correlações, os níveis qualitativos de classificação foram convertidos em níveis quantitativos, assim “*Insuficiente* = 1; *Suficiente* = 2; *Bom* = 3 e *Muito Bom* = 4” (Alferes et al., 2016, p. 58) para a escala do 1.º ciclo de AEE e o mesmo para a escala do segundo com a adição da “conversão *Excelente* = 5” (p. 58).

Com o aumento do número de escolas de 43 UG para 461 UG ocorreu uma descida da percentagem das que subiram as classificações, do 1.º para o 2.º ciclo da AEE, em todos os domínios. Assim, no domínio “Resultados” subiram as classificações 44,0%, no domínio “Prestação do serviço educativo” subiram 42,7%, no domínio “Organização e gestão escolar” contrastado com o domínio “Liderança e gestão” subiram 33,4%, no domínio “Liderança” do 1.º ciclo comparado com o domínio “Liderança e gestão” subiram 31,9%, e no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” comparativamente com o domínio “Liderança e gestão” subiram 66,8% das 461 UG (Alferes et al., 2016, p. 63). Em relação à manutenção das classificações, e considerando a mesma ordem de apresentação dos domínios, as percentagens foram 46,9%, 45,1%, 51,6%, 49,9 % e 29,9%, respetivamente (p. 63). Assim, em termos acumulados mantiveram ou subiram a classificação, relativamente ao total de UG: “90,9% (*Resultados*), 87,9% (*Prestação do Serviço Educativo*), 85,0% (*Organização e Gestão Escolar versus Liderança e Gestão*), 81,8% (*Liderança versus Liderança e Gestão*) e 96,7% (*Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola versus Liderança e Gestão*)” (Alferes et al., 2016, p. 64). Alferes et al. (2016) calcularam também os rácios entre as escolas que subiram e as que desceram a classificação do 1.º para o 2.º ciclo da AEE, verificando-se o menor valor ($147/84 = 1,75$) para o contraste das classificações do domínio “Liderança e gestão” (segundo ciclo) com as do domínio “Liderança” (primeiro ciclo),

e o maior valor ($308/15 = 20,53$) para a comparação das classificações no domínio “Liderança e gestão” (segundo ciclo) com as classificações no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” (primeiro ciclo). Este valor elevado “traduz obviamente a disparidade das classificações nos domínios do primeiro ciclo: a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* foi claramente o domínio onde se verificaram as classificações mais baixas, com 55% de classificações inferiores a *Bom*” (Alferes et al., 2016, p. 65).

Nas correlações entre os domínios do 1.º ciclo de AEE, “a média das 10 intercorrelações entre os cinco domínios é de .49” (Alferes et al., 2016, p. 65), sendo este valor, “no limiar da fronteira convencional entre correlações moderadas e correlações elevadas” (p. 65), considerado pelos autores indicador da coerência entre os domínios e “compatível com a diversidade e especificidade das dimensões avaliadas” (p. 65). No segundo ciclo de AEE, “a média das três intercorrelações entre os três domínios é de .73” o que é classificado como “uma correlação elevada [...] que aponta inequivocamente a coerência interdomínios” (p. 65). No entanto, Alferes et al. (2016), recordando novamente a escala de avaliação utilizada no 2.º ciclo de AEE, em que, para a atribuição de uma classificação num dos três domínios, é analisado o diferencial entre os resultados obtidos e os resultados esperados, questionam “o significado real destas intercorrelações: mais do que exprimirem a coerência entre domínios independentes, traduzem a redundância do procedimento avaliativo” (p. 65). Em relação às correlações entre as classificações obtidas nos domínios dos dois ciclos avaliativos, o valor mais alto (0,40), considerado moderado, verifica-se para o domínio “Resultados” e o valor mais baixo (0,19) ocorre para o domínio da “Prestação do serviço educativo” (Alferes et al., 2016). A média das correlações entre as classificações obtidas nos outros três domínios do 1.º ciclo de AEE e o domínio “Liderança e gestão” foi de 0,29, situado “no limiar da fronteira convencional entre correlações reduzidas e correlações moderadas” (Alferes et al., 2016, pp. 65-66). Para Alferes et al. (2016), o valor verificado para o domínio “Resultados” (0,40) sustenta “alguma continuidade e coerência dos quadros de referência no domínio *Resultados*” (p. 66), enquanto que para o domínio “Liderança e gestão” “tal continuidade é problemática [...] e está provavelmente ausente no domínio *Prestação do Serviço Educativo*” (p. 66).

Alferes et al. (2016) referem que a subida generalizada das classificações “tomada pelo valor facial, [...] seria compatível com a melhoria efetiva das Escolas, resultante do *feedback* obtido no primeiro ciclo da AEE” (p. 66). No entanto, os autores, justificando-se também com “as modificações introduzidas no quadro de referência, a alteração dos procedimentos de atribuição de classificações e a relativização do sentido das mesmas” (p. 66) concluem que a

afirmação de que ocorreu uma melhoria efetiva é problemática e “*a fortiori*, não [lhes permite] pronunciar sobre o hipotético impacto positivo da AEE no desempenho e eficácia das escolas portuguesas” (p. 66).

No estudo “Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação”, Silvestre, Saragoça, e Fialho (2016), na sequência da utilização do referencial e dos processos da AEE, propuseram-se atingir os seguintes objetivos: conhecer as alterações nas práticas de autoavaliação, “identificar o contributo específico do referencial da AEE para a criação de um modelo(s) de autoavaliação organizacional” (p. 14) e “tipificar as escolas que adotaram o referencial da AEE nos seus procedimentos de autoavaliação” (p. 14). Foram entrevistados o diretor, coordenador da equipa de autoavaliação e coordenadores de departamento de 12 UG da região Alentejo avaliadas nos dois ciclos de AEE (Silvestre et al., 2016). A metodologia assentou na análise do conteúdo de entrevistas semiestruturadas, na leitura de relatórios e de contraditórios da AEE e no cruzamento dos dados (Silvestre et al., 2016).

O número de contraditórios foi superior no 1.º ciclo de AEE, em relação ao número de contraditórios do 2.º ciclo avaliativo, sendo “as escolas com classificações mais baixas [as] que mais recorrem ao direito de contraditório, em ambos os ciclos avaliativos” (Silvestre et al., 2016, p. 17). Segundo Silvestre et al. (2016), há um equilíbrio entre aspetos positivos e negativos mencionados nos contraditórios. Os aspetos positivos encontrados incluem: as “oportunidades de melhoria, aprendizagem, reflexão interna e autocrítica” (p. 17), o “carácter formativo da avaliação externa” (p. 17), a “potenciação da autoavaliação organizacional” (p. 17) e o “relatório da AEE como instrumento potenciador de autorregulação e de melhoria contínua” (p. 17). Como aspetos negativos presentes nos contraditórios, Silvestre et al. (2016) enunciam: o “relatório ignora as variáveis externas à escola” (p. 17), o “cálculo do valor esperado não valoriza o desempenho real da escola (2.º ciclo avaliativo)” (p. 17), a “ausência de uma relação comparativa com a avaliação obtida no 1.º ciclo avaliativo” (p. 17) e a “subjetividade da avaliação (referida em mais de 60% dos contraditórios)” (p. 17).

Silvestre et al. (2016) destacam a aprendizagem organizacional e o efeito do relatório de AEE ao nível de parecer “cumprir o objetivo de promoção da melhoria organizacional, ao promover a reflexão interna, a autocrítica e a própria autoavaliação das escolas” (p. 18), defendendo também que “a construção do referencial e de todos os dispositivos de autoavaliação deve estar adequada ao desenho-de-escola-futura idealizado por todos os atores organizacionais e por toda a comunidade educativa” (Silvestre et al., 2016, p. 19). Na maioria das UG que estudaram, Silvestre et al. (2016) verificaram que um efeito negativo imediato,

resultante de uma avaliação menos positiva na AEE, se transformou a médio prazo num efeito positivo de “mobilização para a ação avaliativa organizacional, agora mais informada, muitas vezes fazendo uso do referencial da própria AEE e adotando-o como referencial dos procedimentos autoavaliativos” (p. 25).

Silvestre et al. (2016) assinalam, a partir dos discursos dos entrevistados, vários efeitos da AEE: um “efeito discursivo” (p. 26) que evidencia a “perspetiva da AEE como uma avaliação de tipo formativo e regulador” (p. 25), “dado que o modelo determinado pela IGEC foi plenamente aceite pela organização e os seus atores, colhendo uma aceitação lógica” (p. 26); um “efeito procedimental” (p. 27) manifestado por “alguns dos atores organizacionais [...] que atribuem à AEE uma espécie de papel de ‘avaliação formativa’, no sentido em que, para além de uma classificação, fornece um *feedback* orientador do trabalho de melhoria subsequente” (p. 27); um “efeito negativo/Reação das escolas à AEE e à Inspeção” (p. 27), em que “o Relatório da IGEC e o próprio modelo usado podem conter alguns efeitos perniciosos quando a escola não se reconhece na realidade neles retratada” (p. 27); um “efeito de ossificação” (p. 28), revelado na adaptação das UG “às mudanças induzidas pelo modelo de avaliação” (p. 28), na sequência dos resultados da primeira AEE (Silvestre et al., 2016); um “efeito parcial” (p. 28), em que “os resultados da avaliação externa plasmados no relatório da IGEC são assumidos com um questionamento pontual” (pp. 28-29).

Três das UG estudadas por Silvestre et al. (2016) “constituíram ‘Observatórios de Qualidade’ ou ‘Equipas de AA’ que adotaram o referencial da IGEC/AEE como o referencial da autoavaliação organizacional” (p. 26). Perseguindo o objetivo de “tipificar as escolas que adotaram o referencial da AEE nos seus procedimentos de autoavaliação” (Silvestre et al., 2016, p. 14), a partir da leitura dos relatórios de AEE das UG que estudaram, Silvestre et al. (2016) identificaram um conjunto de “condições favoráveis à obtenção de boas classificações no processo de AEE” (p. 29), nomeadamente nas escolas que obtiveram melhores classificações:

- a) a existência de apoio crítico, sob a forma de *amigo crítico*;
- b) a existência de um grupo ou equipa responsável pela autoavaliação;
- c) a existência de conhecimentos técnicos, nomeadamente ao nível dos modelos de avaliação organizacional;
- d) a facilidade ou a capacidade de procurar a formação interna à medida das necessidades e relativas às dinâmicas da avaliação organizacional;
- e) a existência de um sistema de comunicação eficaz na organização;
- f) a manutenção da composição do agrupamento – não provocando ruturas abruptas com o passado que conduzissem a situações de conflitualidade e ao surgimento de um clima de escola pouco

propício à consolidação do olhar interno, ou à melhoria do ambiente educativo e do clima de escola – o que levou, por sua vez, à sistematização e melhoria das práticas de autoavaliação. (p. 29)

O fator humano, as relações interpessoais e o clima de escola, a partir da investigação realizada por Silvestre et al. (2016), ressaltam como condicionantes das sinergias que a AEE “poderá criar nas organizações escolares, em estreita articulação com o processo de autoavaliação” (p. 31). Para estas autoras, “se a AEE deverá ser entendida, como, de resto, preconiza a legislação e os estudos têm demonstrado, como um suporte decisional das políticas educativas, a autoavaliação deveria constituir-se como um suporte das tomadas de decisão organizacionais” (p. 31), assumindo “uma dimensão formativa, ao propor-se atingir o objetivo central de fornecer conhecimento sobre a organização” (p. 31). A construção de um referencial e demais dispositivos de autoavaliação “deve estar adequada ao desenho-de-escola-futura idealizado pelos atores organizacionais e pela comunidade educativa, tal como nos parece indesejável a criação de modelos de autoavaliação que não sejam inteiramente emergentes da organização e contextualizados” (Silvestre et al., 2016, p. 31), sendo importante que cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas “pense um *modelo autoavaliativo participado*” (p. 31), mobilizador de “‘toda’ a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas concretos da organização” (p. 31), procurando assim “minimizar-se o risco de o processo avaliativo organizacional ser obstaculizado por resistências, teatralizações e imagens distorcidas da realidade, e estratégias não concertadas dos seus próprios atores, diversos e distintos nos objetivos que têm para a escola” (p. 31). No entender das autoras, dois caminhos a seguir serão a formação “em torno de questões da avaliação organizacional, não apenas para as lideranças de topo e intermédias, mas também para o corpo docente e não docente” (p. 31), bem como a “criação de uma rede de apoio às escolas constituída a partir das universidades” (p. 32).

No estudo intitulado “Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: Convergências e tendências de ação”, Sampaio, Figueiredo, Leite, e Fernandes (2016) propuseram-se perceber o impacto da AEE no quotidiano das UG e na “criação, desenvolvimento e implementação de procedimentos de autoavaliação” (p. 45). As autoras selecionaram duas UG, onde, do 1.º para o 2.º ciclo da AEE, numa, designada por “AG1” (p. 46), ocorreu uma subida das classificações, e noutra, referenciada como “AG2” (p. 46), ocorreu uma descida. A metodologia de investigação englobou: a análise dos documentos estruturantes e relatórios de AEE dos agrupamentos de escolas escolhidos; a realização de entrevistas ao(à) diretor(a), ao grupo de coordenadores(as) de departamento e às coordenadoras das equipas de autoavaliação; a análise do conteúdo das entrevistas e a utilização dos dados de um questionário

online aplicado, a nível nacional, a diretores(as) de agrupamento de escola (Sampaio et al., 2016).

Sampaio et al. (2016) salientam “cenários consideravelmente diferentes no que concerne ao processo de autoavaliação seguido” (p. 46) pelos agrupamentos estudados. O “AG1 [...] apresenta um processo de autoavaliação algo desestruturado, com procedimentos dispersos pelas várias estruturas do agrupamento, nomeadamente pela Direção, lideranças intermédias e equipa de autoavaliação” (p. 46), com “fragilidades da AA, nomeadamente ao nível do impacto deste processo no funcionamento do agrupamento” (p. 46), mencionadas no relatório do 1.º ciclo de AEE, e “algumas melhorias no processo de autoavaliação, particularmente na constituição de uma equipa específica para o efeito e na definição de objetivos da autoavaliação” (p. 46), mencionadas no relatório do segundo ciclo avaliativo. O “AG2 [...] possui um processo de autoavaliação estruturado, apoiado em referentes teóricos e na participação em projetos de autoavaliação, tendo-se verificado a sua consolidação do primeiro para o segundo momento da AEE” (p. 46).

Segundo Sampaio et al. (2016), as coordenadoras da autoavaliação entrevistadas destacam como fatores que a influenciaram, as lideranças, nomeadamente o diretor, e, “no caso [...] do AG2, é ainda referida como fator de forte influência a participação num projeto com uma instituição de ensino superior” (p. 46), sendo possível identificar pelas autoras “aspetos que advêm, no seu todo ou em parte, dos resultados da AEE, sobretudo no segundo momento de avaliação externa” (p. 47). Isto levou as autoras a inferirem que “a AEE, sobretudo ao nível do segundo ciclo, teve um papel determinante na reorganização dos processos de autoavaliação dos dois agrupamentos [...] ainda que de formas diferentes” (p. 48), pois na UG1 “a AEE trouxe conhecimento sobre a realidade do agrupamento e dos problemas existentes, permitindo repensar a ação da autoavaliação aproximando-a desta realidade” (p. 48) e na UG2 “a AEE permitiu uma definição do objeto de avaliação mais centrado em processos específicos, legitimando ações que, caso contrário, encontrariam forte resistência” (p. 48).

Sampaio et al. (2016) concluem que “numa visão geral, os(as) entrevistados(as) neste estudo, nomeadamente as Coordenadoras da autoavaliação, percebem a relação entre os processos de AEE e de autoavaliação como relativamente moderada” (p. 49), revelando contudo os dados que “a AEE está a cumprir o propósito de promoção de espaços, momentos e condições para o desenvolvimento de processos de autoavaliação mais estruturados e conscientes” (p. 49). As autoras mencionam ainda que os “efeitos da autoavaliação nos processos de melhoria dos resultados” (p. 49) ficam por esclarecer “já que o [AG2] que tinha, desde o primeiro ciclo da

AEE, procedimentos de AA mais sustentados, viu a sua classificação descer, mesmo no domínio dos resultados, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo” (p. 49).

Na investigação desenvolvida por Fernandes, Leite, e Mouraz (2016) no estudo “Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças”, as autoras analisaram os efeitos da AEE “na sua relação com as *lideranças de topo*” (p. 158), em especial, os(as) diretores(as), tendo recolhido dados a partir de entrevistas aos mesmos. Foram consideradas duas UG, onde “foram realizados dois estudos de caso” (p. 158), caracterizadas como “i) Agrupamento 1, cujas classificações desceram do primeiro ciclo de AEE para o segundo ciclo; ii) Agrupamento 2, cujas classificações subiram do primeiro ciclo de AEE para o segundo ciclo” (p. 158). A apresentação e análise dos discursos dos(as) entrevistados(as), “catalogados com os [...] códigos [...] Diretor do Agrupamento 1 (D1); Diretor do Agrupamento 2 (D2)” (Fernandes et al., 2016, p. 163), “organizou-se em torno das seguintes categorias: 1) *Atenção dos líderes para com a AEE*; 2) *Posicionamento dos líderes face ao modelo de AEE*; 3) *Efeitos da AEE na atuação dos líderes*” (p. 163).

Relativamente à “*atenção dos líderes para com a AEE*” (p. 166), Fernandes et al. (2016) mencionam que “essa atenção reporta-se essencialmente aos momentos antes e após a AEE” (p. 166). Em período anterior à visita da equipa de AEE, os diretores “preparam a visita [...], instruindo os participantes nos painéis sobre o que é suposto que lhes seja perguntado, e também organizando a informação que consideram poder ser solicitada” (Fernandes et al., 2016, p. 167). Esta preparação levou as autoras a inferirem que “algumas vezes a comunicação que ocorre nos diferentes painéis possa corresponder a uma ‘imagem de escola’ bastante distanciada do real” (p. 167). Após a visita da equipa avaliativa externa, os “depoimentos resvalam para focos de atenção que situam as lideranças dos dois Agrupamentos em patamares diferentes” (p. 167). O D1 “parece admitir ter ‘o trabalho de terreno’ feito, aspeto que advirá do facto de ser *uma liderança de continuidade* e, portanto, se sentir legitimado perante a comunidade educativa” (p. 167), enquanto que o D2, “em *início do mandato*, parece evidenciar uma maior atenção em relação a atividades que o legitimem, como Diretor, na comunidade escolar e educativa” (p. 167). A partir dos discursos dos entrevistados, em relação aos relatórios da AEE, Fernandes et al. (2016) inferem que parece terem produzido “o efeito de contribuir para que os Diretores melhor conheçam os problemas do Agrupamento e de os induzir na procura de respostas para as fragilidades e problemas assinalados, provocando, igualmente, algum questionamento e reflexão interna sobre esses mesmos problemas” (p. 169), existindo também o “reconhecimento de que a disponibilização pública dos relatórios tem influência no reconhecimento da escola pela comunidade” (p. 169).

Em relação ao “*posicionamento dos líderes face ao modelo de AEE*” (p. 170), Fernandes et al. (2016), a partir das entrevistas, inferem um nível de concordância moderado com o modelo, por parte do D1. Tal é caracterizado pela grande valorização da autoavaliação, manifestada pela existência prévia de “uma cultura de autoavaliação que se foi consolidando ao longo do tempo em resultado das experiências formativas em que alguns professores se envolveram e das práticas de autoavaliação que foram sendo instituídas” (p. 171) mas também por uma discordância sobre a “inclusão do Agrupamento no *cluster*” (p. 173) e sobre a “relação da classificação do domínio **resultados** com os outros domínios” (p. 170). Para Fernandes et al. (2016), as “críticas ao modelo de AEE mostram que há aspetos no processo que não são claros para as escolas/agrupamentos, o que pode remeter para a não compreensão do que é expresso no relatório e para posicionamentos discordantes com o modelo” (p. 173). No caso do D2, Fernandes et al. (2016) salientam a “pouca valorização da autoavaliação” (p. 170), valorizando mais “o ‘olhar externo’ da AEE como forma de barómetro do trabalho que se realiza na escola” (p. 171), e uma “concordância sobre [a] relação da classificação do domínio **resultados** com os outros domínios” (p. 170). Assim, Fernandes et al. (2016) inferem, para o(a) D1, um “grau de concordância face ao modelo de AEE [...] menor [...] do que do Diretor 2” (p. 174), podendo tal estar relacionado “como já se referiu, com o facto de o D1 corresponder a uma *liderança de continuidade*, não precisando de ‘dar provas’ quanto ao seu papel como Diretor e, assim, assumir uma postura porventura menos regularizadora” (p. 174) enquanto que D2 “*liderança em início de mandato*, [precisa] de cumprir o que planeou no seu projeto de intervenção, podendo este fator induzir procedimentos mais regulatórios” (p. 174).

Relativamente aos “*efeitos da AEE na atuação dos líderes*” (p. 175), Fernandes et al. (2016), considerando o “nível da implementação de novas ações de melhoria educativa” (p. 175), no caso do D1 “a AEE não gerou efeitos de grande porte na [sua] atuação”, observando as autoras “que há o reconhecimento de que existem no Agrupamento alunos com perfis socioeconómicos frágeis e com percursos escolares desnivelados, o que parece influenciar na procura de respostas formativas diversificadas” (p. 175). Para Fernandes et al. (2016), o D2 “considera, igualmente, que estão inseridos numa zona desfavorecida, pelo que é importante que o Agrupamento assuma também uma dimensão social” (p. 176). As autoras destacam assim a “aproximação dos pontos de vista dos dois Diretores relativamente à defesa de uma **visão humanista da educação**” (p. 176) em que “ambos os Diretores têm consciência de que a diversidade dos alunos, e dos seus percursos escolares, precisam de um enquadramento institucional em termos de respostas formativas alternativas” (p. 177). O “**envolvimento dos pais na vida da escola**” (p. 175), o “investimento em processos de **supervisão pedagógica**”

(p. 175) e a “**melhoria da articulação curricular**” (p. 175) são também efeitos da AEE na atuação dos dois diretores apontados pelas autoras que referem que “a par desta visão humanista, os Diretores atuam no sentido de tornar a escola mais eficaz em termos dos resultados escolares dos alunos, dos processos curriculares e dinâmicas de trabalho dos professores, nomeadamente ao nível da supervisão pedagógica” (p. 177). O discurso do D2 evidencia também, segundo Fernandes et al. (2016), um efeito da AEE na sua atuação ao nível do “estímulo a uma **cultura de excelência**” (p. 175) em que “o recurso a quadros de mérito e de honra parece também enquadrar-se [tal como uma intencionalidade de pressionar os professores] numa filosofia de estímulo a uma **cultura de excelência**” (p. 179).

Numa síntese geral, Fernandes et al. (2016) evidenciam que:

[...] a AEE gerou efeitos de fundo na vida dos Agrupamentos 1 e 2, induzindo para lógicas de liderança com características híbridas, porquanto se ancoram em princípios defensores de uma visão humanista de educação e promovem o trabalho colaborativo, ao mesmo tempo que requerem uma escola mais eficaz em termos dos resultados escolares dos alunos (cultura de excelência), regulando sistematicamente os processos de ensino aprendizagem e de trabalho dos professores.

[...] os dois Diretores se orientam por uma filosofia de liderança promotora de melhoria educacional, mesmo que em um dos casos (D1) não tenha surtido efeitos ainda notórios nos resultados dos alunos e que, embora revelando características de lideranças distintas, ambos apostam no coletivo da escola como meio para a sua transformação. (pp. 184-185).

Citando Geijsel, Berg, e Slegers (1999), Fernandes et al. (2016) salientam ainda que D1 e D2, em muitas situações, se aproximam do tipo de “*liderança transformacional*” (p. 185), que “pressupõe os professores sentirem que o líder da sua escola lhes devolve uma apreciação construtiva do seu trabalho, respeita as suas opiniões e os defende (Geijsel, 1999)” (p. 185), e também “praticam uma *liderança inteligente* (Geijsel, 1999), uma vez que buscam permanentemente a mudança nos seus diferentes níveis de atuação em contexto escolar” (p. 185).

Tendo por objeto de estudo um agrupamento da Região Centro, identificada num estudo anterior intitulado “Melhoria das escolas em Portugal: Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa” (já abordado nesta secção), “em que houve mudança de liderança e simultaneamente uma subida assinalável em todos os domínios avaliados” (Gonçalves et al., 2016, p. 212) do 1.º para o 2.º ciclo da AEE, Gonçalves, Vaz-Rebelo, Bidarra, e Barreira (2016), no estudo designado “Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: Estudo de caso” propuseram-se alcançar os objetivos seguintes:

- a) Analisar a perceção do impacto da AEE nas mudanças ocorridas entre os dois ciclos avaliativos;

- b) Analisar as mudanças ocorridas, na percepção dos professores, do Diretor e Coordenadora da Equipa de autoavaliação;
- c) Identificar as características das lideranças que terão contribuído para a melhoria dos resultados dos alunos, da prestação do serviço educativo e da capacidade de autoavaliação do Agrupamento. (p. 215)

A UG estudada por Gonçalves et al. (2016) na avaliação realizada em 2008 obteve as classificações seguintes: “*Resultados – Bom; Prestação do serviço educativo – Suficiente; Organização e gestão escolar – Bom; Liderança – Suficiente e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola - Insuficiente*” (p. 216). Na avaliação efetuada em 2012, “foi obtida a classificação de Muito Bom em todos os domínios” (p. 216).

Os dados foram recolhidos a partir de “análise documental e o inquérito, através das entrevistas ao diretor e ao coordenador da equipa de autoavaliação e o questionário aos docentes do Agrupamento de Escolas” (Gonçalves et al., 2016, p. 217), sendo os “principais resultados, obtidos fundamentalmente a partir da análise das respostas aos questionários, completados com dados das entrevistas e da análise documental” (p. 220). Gonçalves et al. (2016) referem que “na segunda AEE [2012] estiveram envolvidos quase o dobro dos professores relativamente à primeira AEE [2008], sendo igual o número de docentes que não estiveram presentes em nenhuma avaliação” (p. 219).

Relativamente aos “*processos de avaliação externa e de autoavaliação nos dois ciclos avaliativos*” (p. 220), no agrupamento de escolas estudado, designado por Gonçalves et al. (2016) por “Agrupamento Central” (p. 219) ou “Agrupamento de Escolas Central” (p. 222), estes autores mencionam que se verifica “uma melhoria do primeiro para o segundo ciclo no que se refere à divulgação dos resultados dos processos de autoavaliação e de avaliação externa e no reconhecimento da sua influência nas tomadas de decisão e planos de melhoria” (p. 220).

Em relação ao “*impacto dos processos de AEE no desempenho do Agrupamento de Escolas Central*” (p. 222), “a maioria dos professores reconhece o impacto da AEE na melhoria do Agrupamento” (Gonçalves et al., 2016, p. 222) percecionada ao nível da “contribuição para o aumento do sentido de eficácia da escola” (p. 222), da “contribuição para um olhar crítico e atualizado sobre o funcionamento da escola” (p. 222), da “promoção da capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (p. 222), da “contribuição para a melhoria da organização e gestão escolar” (p. 222), da “avaliação externa como instrumento de apoio à organização da escola” (p. 222) e da promoção, pela AEE, dos processos de melhoria da escola. Gonçalves et al. (2016) salientam também alguns aspetos mencionados no discurso dos entrevistados, como, por exemplo, a importância do reconhecimento, o aumento da autoestima, uma melhor reflexão

sobre o que é preciso fazer para progredir e uma melhoria nas planificações com adequação das mesmas ao contexto de cada turma (p. 222).

Relativamente à “*evolução do desempenho do Agrupamento de Escolas Central nos diferentes domínios de avaliação*” (Gonçalves et al., 2016, p. 223), os professores foram inquiridos, para cada domínio da AEE, sobre as melhorias ocorridas nessa UG, da primeira para a segunda AEE. Para Gonçalves et al. (2016), a “perceção dos professores sobre as melhorias do Agrupamento no domínio *Resultados*” (p. 223) é positiva em todos os itens inquiridos com destaque para a “*Satisfação e reconhecimento da comunidade educativa e Resultados académicos*” (p. 223). Contudo, para o item “*Comportamento e disciplina*” registou-se uma percentagem 18,4% para o nível da escala “*discordo*” e o nível “*não concordo nem discordo*” teve percentagens mais altas nos itens “*Combate ao abandono escolar*” (44,7%), “*Formas de valorização do sucesso dos alunos*” (42,1%), “*Participação dos pais na vida da escola*” (40,8%) e “*Participação e desenvolvimento cívico*” (39,2%) (Gonçalves et al., 2016, p. 223). Já em relação ao domínio “*Prestação do serviço educativo*, as perceções [...] foram mais notórias na *Monitorização e avaliação das aprendizagens*, nas *Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens* e na *Adequação do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais*” (Gonçalves et al., 2016, p. 224). Os autores destacam também as percentagens de valor mais alto, verificadas para o nível da escala “*não concordo nem discordo*” (p. 224) nos itens inquiridos “*Acompanhamento e supervisão das práticas letivas*” (61,8%), “*Diversificação da oferta educativa*” (51,3%), “*Valorização da dimensão artística*” (50%), “*Contextualização do currículo e abertura ao meio*” (48,7%), “*Funcionamento dos conselhos de turma*” (48,7%), “*Práticas de ensino*” (47,4%), “*Tempo dedicado às aprendizagens*” (47,4%), “*Coordenação de diretores de turma*” (46,1%), “*Diversidade das formas de avaliação das aprendizagens escolares*” (44,7%), “*Rendibilização dos recursos educativos*” (43,4%) e “*Colaboração entre docentes*” (42,1%) (pp. 224-225). A “perceção dos professores acerca das melhorias no domínio *Liderança e gestão*” (p. 225) evidencia as maiores percentagens do nível da escala “*Concordo*” (p. 225) para os itens: “*Elaboração de documentos estruturantes (RI, PAA, PE)*” (61,8%), “*Desenvolvimento de planos de melhoria*” (56,6%), “*Consolidação da autoavaliação da escola*” (53,9%), “*Circuitos de informação e comunicação interna e externa*” (51,3%), “*Estabelecimento de parcerias*” (46,1%) e “*Dinamização e mobilização de recursos da comunidade educativa*” (44,7%) (Gonçalves et al., 2016, p. 225). Os autores salientam também, para o nível da escala “*não concordo nem discordo*” (p. 225), as percentagens de valor mais alto nos itens “*Clima da escola*” (48,7%), “*Valorização das lideranças intermédias*” (48,7%), “*Formação de assistentes*

técnicos e operacionais” (44,7%), *Planeamento e gestão*” (44,7%), *Planos de formação de docentes*” (42,1%) e *Liderança*” (40,8%) (Gonçalves et al., 2016, p. 225).

Em relação às *“características das lideranças de topo e intermédias”* Gonçalves et al. (2016) referem que *“verifica-se um maior reconhecimento por parte dos professores relativamente à liderança de topo em todas as características evidenciadas”* (p. 226), tendo os itens inquiridos e as respetivas percentagens de perceção, por parte dos docentes, em relação à liderança de topo e às lideranças intermédias sido as seguintes: *“Promove o diálogo com os pais e EE”* (89,5%; 73,7%), *“Estimula o sucesso académico dos alunos”* (89,5%; 85,5%), *“Adequa o tratamento dado às pessoas e às situações em causa”* (86,8%; 78,9%), *“Reconhece os esforços individuais e da equipa”* (82,9%; 80,3%), *“Promove ações de formação”* (80,3%; 72,4%), *“Assegura o desenvolvimento de uma cultura de mudança”* (84,2%; 77,6%), *“Encoraja a confiança mútua e o respeito”* (88,2%; 81,6%), *“Estimula a iniciativa das pessoas”* (85,8%; 84,2%), *“Delega competências e responsabilidades”* (93,4%; 88,2%), *“Aceita sugestões de melhoria”* (90,8%; 82,9%), *“Aceita críticas construtivas”* (85,5%; 82,9%), *“Demonstra empenhamento nos processos de mudança”* (92,1%; 81,3%), *“Lidera através do exemplo”* (84,2%; 80,3%) (Gonçalves et al., 2016, p. 227).

Sintetizando Gonçalves et al. (2016) mencionam que foi nos domínios, considerados na primeira AEE, da *“Liderança e Prestação do serviço educativo*, classificados com Suficiente [...] e da *Autoavaliação e melhoria da escola*, com Insuficiente, que a evolução foi mais notória, uma vez que todos os domínios passaram a obter Muito Bom no segundo ciclo avaliativo” (p. 228). Registou-se *“a perceção da melhoria na divulgação dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa e da sua repercussão nos processos de tomadas de decisão e planos de melhoria do Agrupamento, bem como o impacto da avaliação externa”* (p. 228) e *“a perceção de uma evolução positiva no desempenho do Agrupamento de Escolas Central nos diferentes domínios de avaliação”* (p. 228). Também ocorreram, segundo Gonçalves et al. (2016), *“aspetos em que as melhorias não se fizeram sentir de forma tão consensual, de acordo com as respostas dos professores”* (p. 228) conforme já expusemos nos parágrafos anteriores. Os professores reconhecem as qualidades das lideranças de topo e intermédias, sugerindo os dados, para Gonçalves et al. (2016), *“que quer o exercício das lideranças quer o próprio processo de AEE terão contribuído para a evolução positiva do desempenho [do] Agrupamento”* (p. 228).

No estudo *“Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares”*, Sousa et al. (2016) pretenderam *“investigar o grau de apropriação pelas escolas e comunidade educativa do referencial de avaliação externa, ao nível das mudanças organizacionais,*

curriculares e pedagógicas” (p. 232). Estes(as) autores(as) realizaram dois estudos de caso, “escolhidos por constituírem dois ‘casos’ de melhoria das classificações e corresponderem a situações críticas do processo de avaliação extern[a]” (Sousa et al., 2016, p. 232), um num agrupamento de escolas com oferta desde o jardim de infância até ao 3.º CEB, pertencente ao distrito de Viana do Castelo, designado “Estudo de Caso I” ou “caso 1” (p. 232), e outro numa escola secundária com contrato de autonomia desde 2007, pertencente ao distrito de Braga, designado “Estudo de Caso II” ou “caso 2” (p. 245).

A metodologia utilizada englobou: a análise dos relatórios e contraditórios da AEE, nos dois ciclos avaliativos; entrevistas ao diretor, ao coordenador da equipa de autoavaliação e aos coordenadores de estruturas de gestão intermédia; a aplicação de um questionário aos docentes (Sousa et al., 2016). Sousa et al. (2016), para cada estudo de caso, efetuaram uma caracterização da UG, incluindo uma comparação de pontos fortes e pontos fracos/áreas a melhorar, mencionados nos relatórios de AEE (1.º e 2.º ciclos de avaliação), e, com base numa “análise integrada das entrevistas ao Diretor (D), Coordenador de equipa de autoavaliação (CEAAV) e Coordenadores de estruturas de gestão intermédia (CEGI)” (p. 235; p. 248), apresentaram os resultados verificados ao nível das mudanças organizacionais, mudanças curriculares e pedagógicas, resultados académicos e sociais e dos efeitos observáveis da AEE (efeito discursivo, efeito procedimental, efeito parcial, efeito de miopia, efeito de ossificação, efeito exógeno, efeito endógeno e efeitos positivos e negativos). Os(As) autores(as) apresentaram também os resultados da aplicação de um questionário aos docentes das duas UG relativamente a mudanças na escola, mudanças no currículo, mudanças na sala de aula, mudanças na autoavaliação, mudanças na comunidade e mudanças no posicionamento em relação ao atual modelo de AEE (Sousa et al., 2016).

No agrupamento de escolas, no primeiro ciclo avaliativo, na AEE efetuada em 2007/2008, a classificação obtida em todos os domínios foi “Suficiente”, exceto no domínio “Liderança” que obteve uma classificação de “Bom” (Sousa et al., 2016). Foi apresentado contraditório “com o objetivo de corrigir dados de facto e discordar de dados de opinião” (p. 233). Em 2011/2012 realizou-se a segunda AEE, tendo o agrupamento obtido a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, e “Muito Bom” no domínio “Liderança e Gestão” (Sousa et al., 2016). Foi também apresentado contraditório em que se menciona, segundo Sousa et al. (2016), “uma discordância quanto à classificação atribuída ao domínio Resultados, já que na opinião do Agrupamento, da leitura das apreciações da equipa de avaliação externa em nenhum parágrafo se vislumbram pontos fracos” (p. 233). No caso da escola secundária com contrato de autonomia, a primeira AEE foi efetuada em

2005/2006, obtendo a classificação de “Bom” em todos os domínios, exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, onde obteve a classificação de “Muito Bom” (Sousa et al., 2016). A escola apresentou um contraditório da AEE realizada onde, reconhecendo a qualidade elevada do relatório, “situa o seu contraditório na intenção de sugerir melhorias ao relatório, em relação ao qual não identificam divergências profundas, apenas fazem sugestões de aperfeiçoamento motivadas pela diversidade de leitores potenciais do relatório” (Sousa et al., 2016, p. 246). Na segunda avaliação, efetuada em 2011/2012, a escola, já com contrato de autonomia, obteve a classificação de “Muito Bom” em todos os domínios (Sousa et al., 2016). Foi também apresentado um contraditório que, reconhecendo “a dificuldade do exercício da avaliação constrangida por um tempo muito curto de contacto com a realidade organizacional de cada escola e por limitações de análise, das metodologias e das regras formais a cumprir” (p. 246), contém, segundo Sousa et al. (2016), “apreciações gerais (crítica da análise circunstancial da avaliação) e específicas (com discordância de factos e classificações atribuídas)” (p. 246).

Em relação à comparação dos pontos fortes identificados na primeira (2008) e na segunda (2012) AEE do agrupamento de escolas, Sousa et al. (2016) referem que “o Agrupamento consolidou práticas de diminuição/prevenção do abandono escolar e de valorização de pessoas, incluindo docentes, alunos, pais/encarregados de educação e relação com a autarquia” (p. 233), bem como foi “focada a aposta nas tecnologias de informação e comunicação, o clima de tranquilidade e disciplina, o reconhecimento da comunidade educativa, a valorização das metodologias ativas e experimentais, desenvolvimento de projetos e a liderança ativa” (p. 233). Em relação a pontos fracos, os(as) autores(as), mencionam a manutenção, nos dois ciclos, da “referência a aspetos de insucesso em provas externas e no processo de autoavaliação (inexistência de uma cultura e não envolvimento da comunidade)” (Sousa et al., 2016, p. 233), mencionando também que é

citada a escassa articulação vertical dos currículos e das diversas unidades educativas, a ausência de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, a monitorização do percurso dos alunos em termos de prosseguimento de estudos e empregabilidade, tendo em vista avaliar o impacto da ação educativa do Agrupamento, o reforço, diversificação e adequação das práticas de ensino, em ordem a melhorar os resultados académicos dos alunos, bem como a regulação dos processos de trabalho, em contexto de sala de aula, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos. (p. 233).

Comparando o mencionado nos relatórios das AEE realizadas, Sousa et al. (2016), referem que os mesmos sugerem a passagem de pontos fracos a pontos fortes de dois aspetos “a valorização do ensino experimental e metodologias ativas e a atualização dos documentos de planeamento através de práticas consolidadas de recolha e análise de dados quantitativos e

qualitativos relativos aos resultados escolares, bem como a outros indicadores” (pp. 233-234). No caso da escola secundária com contrato de autonomia, Sousa et al. (2016) mencionam a não existência de uma evolução evidente, da primeira (2006) para a segunda (2011) avaliação externa realizada, “dos pontos fracos para pontos fortes, com exceção da mobilização das lideranças intermédias, pois fora identificada a debilidade na organização e funcionamento dos departamentos, mesmo tendo-se reconhecido as lideranças intermédias empenhadas” (p. 246).

No agrupamento de escolas, a análise das entrevistas permite a Sousa et al. (2016), no caso das mudanças organizacionais, evidenciarem a autoavaliação “sendo reconhecido que ‘é feita em conformidade com os princípios da avaliação externa’, tendo sido formalizada a partir da primeira avaliação” (p. 235). A criação da equipa de autoavaliação e de dois novos cargos, “criados depois da primeira avaliação, respondendo a dimensões que tinham sido apontadas como áreas de melhoria: os cargos de ‘coordenador da articulação e do apoio ao estudo’, e de ‘coordenador de projetos e do plano anual de atividades’ (D)” (p. 236) foram outras mudanças organizacionais verificadas (Sousa et al., 2016). Na análise realizada por Sousa et al. (2016) aos discursos dos entrevistados, na escola secundária com contrato de autonomia, estes consideraram, em relação aos efeitos da AEE na escola e na comunidade, que “os pais têm uma imagem muito positiva da Escola, uma vez que está aberta à comunidade, ainda que no segundo relatório seja dito que esta é uma fragilidade” (p. 248). Sousa et al. (2016) mencionam também que “das diversas entrevistas, e face ao contrato de autonomia da escola assinado com o MEC, ressalta a não existência de uma equipa de autoavaliação formalmente constituída” (p. 249), considerando o diretor entrevistado que a avaliação interna “deve ser feita por alguém de dentro e com critérios definidos dentro da escola e com os aspetos definidos no seu interior’ [...] defendendo que o modelo adotado pela escola tem funcionado bem” (p. 249), sendo um modelo “implementado por uma instituição externa, centrada ‘na avaliação de valores de conduta e no clima de trabalho dentro da escola’ (CEAAV)” (p. 249). Para Sousa et al. (2016), existe, a partir dos discursos dos entrevistados, uma rejeição da imposição de um “modelo de autoavaliação formatado a aplicar de modo uniforme em todas as escolas” (p. 249), pois a escola “tem uma tradição de avaliação interna, através de uma ação de parceria com uma instituição externa, que fornece os dados para monitorizar o seu desempenho, de modo a atingir as metas estabelecidas ao nível do contrato de autonomia” (p. 249), não sendo, por exemplo, para o coordenador da autoavaliação “o facto de uma avaliação externa que fez com que fossem criados mecanismos de autoavaliação” (p. 249) e, para o diretor, “naquilo que é a estrutura formal não se verificaram quaisquer alterações” (p. 250).

Relativamente a possíveis mudanças curriculares e pedagógicas operadas em consequência da AEE, no estudo de caso 1, Sousa et al. (2016), entre outros aspetos, mencionam que “os entrevistados referem uma tendência afirmativa na sistematização de práticas de trabalho colaborativo docente, na articulação intra e interdepartamental, na diferenciação e apoios, no recurso a atividades experimentais e na organização da avaliação das aprendizagens” (p. 237). Em relação a este último item, Sousa et al. (2016) mencionam também a correlação entre a AEE e a “mudança dos critérios de avaliação, conferindo mais peso à componente cognitiva (90% nesta escola), reconhecendo-se que houve uma alteração de ‘critérios para atingirmos os resultados e para sermos mais e melhor’ (CEGI)” (p. 238). Em relação ao estudo de caso 2, Sousa et al. (2016) mencionam que “para o Diretor ‘os professores fazem mais do que faziam antes porque estão mais tempo na escola, dinamizam uma quantidade de coisas, trabalham em conjunto e partilham materiais e estratégias” (p. 250), tendo a avaliação externa “originado mudanças no acompanhamento e supervisão da prática letiva, sobretudo ‘por parte dos coordenadores de departamento e de secção para acompanhamento de alguns docentes, nomeadamente dos mais novos na casa” (p. 251) e mudanças na avaliação das aprendizagens em que “a alteração dos critérios de avaliação [por parte da escola] está diretamente ligada à existência de exames nacionais e estes à avaliação externa de escolas” (p. 251), sendo mencionado por um dos coordenadores que “a avaliação externa também diz que os resultados a Português e Matemática não foram bons, por isso é que estamos a adaptar os nossos critérios (...) aos critérios dos exames, pesando mais os resultados do que a avaliação’ (CEGI)” (p. 251).

Relativamente aos efeitos da AEE nos resultados académicos, no agrupamento de escolas, Sousa et al. (2016) mencionam que “na evolução dos resultados internos por ciclos de escolaridade e por disciplina, os dados dos entrevistados reforçam a ideia de um ajustamento da avaliação interna à avaliação externa de aprendizagens, mediante provas e exames nacionais” (p. 239) em que a alteração dos critérios de avaliação, mencionada anteriormente, é justificada pelo diretor do agrupamento “pela pressão da avaliação externa” (p. 239), existindo “um pragmatismo orientado para os resultados, na medida em que ‘as escolas têm de sobreviver e sobrevivem e é assim que fazem e ponto final’ (D)” (p. 239). Em relação aos resultados sociais, Sousa et al. (2016) referem que os coordenadores entrevistados mencionaram a participação na comunidade “salientando que o facto de a comunidade ter uma boa imagem social da escola está relacionado com a atenção que o Agrupamento tem para com as necessidades do contexto envolvente, pois tem uma postura interventiva, sobretudo ao nível da promoção de parcerias com outros organismos” (p. 240). Em relação à análise dos discursos dos entrevistados na escola secundária, Sousa et al. (2016) referem a valorização dos resultados

acadêmicos e sociais, “assumindo o Diretor que os alunos e as suas famílias não estão interessados em que o professor seja ‘porreiro, começando a questionar o cumprimento do programa, o que vão fazer no exame [...]’ (D)” (p. 252) sendo “o critério de melhoria da escola [...] percecionado tanto pelos resultados académicos, que vão no sentido de satisfazer as famílias e os alunos, quanto pelos resultados sociais” (p. 252) que, no entender do diretor entrevistado, “se de repente tivéssemos uma comunidade a dizer que não queremos que os nossos filhos tirem boas notas, queremos que aprendam a ser mais humanos (...) teríamos de mudar uma quantidade imensa de coisas’ (D)” (p. 252).

Dos efeitos observáveis da AEE, sintetizamos alguns dos resultados verificados, por Sousa et al. (2016), no agrupamento de escolas: o efeito discursivo consubstanciado na “aceitação da linguagem própria da avaliação externa de escolas, pela imposição de um quadro político, ao nível de normativos” (p. 241); o efeito procedimental, identificado no discurso dos entrevistados, pela feitura do “que é solicitado pela avaliação externa, formalizando práticas que já antes tinham, mas de modo não estruturado e burocrático” (p. 241); o efeito parcial em que, por um lado, “o lado mais visível dos efeitos imediatos é do impacto da avaliação externa no foco sobre os resultados escolares, com a atribuição de créditos horários para as escolas utilizarem” (p. 242), e por outro “a pressão sobre os resultados é desvalorizada pelo Diretor, que valoriza mais o *ranking*: ‘Eu tenho a ideia que resulta mais o ranking que a escola tem no jornal do que a avaliação externa [...]’” (p. 242); o efeito de miopia, identificado pelo “enveredar por medidas de curto prazo” (p. 242) que “leva a que os atores afirmem que ‘arranjamos caminhos de aligeirar rapidamente. Embora no início tivéssemos ficado preocupados’ (CEGI)” (p. 242); o efeito de ossificação que “impõe uma mudança, neste caso, a da imposição de práticas organizacionais (autoavaliação) e curriculares (articulação, planificação e avaliação) ‘aproximadas à avaliação externa’ (CEGI)” (p. 242); o efeito exógeno expresso na “tendência do Agrupamento para a standardização e uniformização de práticas, com vista a responder com sucesso às exigências da avaliação externa” (p. 243); efeitos positivos e negativos em que “os atores escolares têm uma imagem concreta das mudanças produzidas, admitindo que provoca alterações no planeamento das práticas, especialmente organizacionais e curriculares, mas não nas práticas pedagógicas e inclusive no modo de pensar” (p. 245). Sousa et al. (2016) salientam também que “sobressai a ideia de que a classificação do domínio Resultados influencia fortemente os restantes domínios avaliados, originando a alteração dos critérios de avaliação que o Agrupamento segue e critica” (p. 245) e que a alteração, segundo o diretor entrevistado, “é apenas de forma e não de conteúdo, pois ‘o efeito que se pretendia era o da melhoria da escola, nós continuamos a fazer o que estávamos a

fazer. Apenas tentamos construir a tal avaliação à prova de inspeção” (p. 245). Na escola secundária com contrato de autonomia, Sousa et al. (2016) identificaram os seguintes efeitos observáveis da AEE: o efeito discursivo em que “a avaliação externa é vista como um processo de legitimação de um discurso oficial que é seguido como uma prática na escola” (p. 252), com várias críticas ao modelo, “quer quanto à falta de ligação entre o 1.º e o 2.º ciclos de avaliação quer no que concerne à imposição de um modelo único” (p. 252); o efeito procedimental “mitigado, sobretudo relacionado com as mudanças organizacionais” (p. 253), uma vez que “ainda que não considerem que a avaliação externa tenha tido um efeito direto nos procedimentos internos da escola”, o diretor entrevistado referiu que “o modelo de avaliação externa de escolas dá-nos a indicação de coisas a que devemos estar atentos” (p. 253); o efeito parcial manifestado através do impacto da avaliação externa nos resultados dos alunos (Sousa et al., 2016); o efeito de miopia expresso na alteração da escola “para obtenção de resultados a curto prazo, [dos] critérios de avaliação, bem como [dos] dispositivos de apoio pedagógico, adaptando-se dessa forma ao que é valorizado pelo modelo de avaliação externa” (p. 253); o efeito endógeno em que se verifica “que a avaliação externa contribui para o reconhecimento e validação do processo de avaliação interna da escola, que a escola desenvolve em parceria com uma instituição, destacando a sua singularidade e a sua concretização diária” (p. 254); efeitos negativos de “formatação, uniformização, generalização e descontinuidade” (p. 254) e efeitos positivos de “reconhecimento da escola junto da comunidade, a importância de um olhar externo que desperta para outras realidades, a diversidade dos intervenientes na avaliação e a possibilidade de ser apresentado um plano de melhoria” (p. 254). Sousa et al. (2016) referem também que “a avaliação externa, de acordo com o Diretor, devia fazer parte da rotina de prestação de contas do contrato de autonomia, avaliando as metas estabelecidas no contrato” (p. 254).

Os(as) autores(as) apresentaram também os resultados resultantes da aplicação de um questionário aos docentes das duas UG relativamente a mudanças na escola, mudanças no currículo, mudanças na sala de aula, mudanças na autoavaliação, mudanças na comunidade e mudanças no posicionamento em relação ao atual modelo de AEE (Sousa et al., 2016), tendo-se verificado que “dos respondentes (N=141), 39% pertencem à escola do estudo de caso 1 e 61% à escola do estudo de caso 2” (p. 255). Em relação a mudanças na escola, Sousa et al. (2016) mencionam que os professores pertencentes ao agrupamento de escolas, manifestaram concordância apenas com o item “A AEE proporciona aos professores um conhecimento dos pontos fortes e fracos da escola” (p. 256), não existindo consenso em nenhum dos itens. Para além deste item, os professores da escola secundária com contrato de autonomia concordaram

com mais 2 outros itens (“A AEE promove a melhoria da qualidade da escola” e “A AEE contribui para a construção da identidade da escola”) com consenso relativamente a 4 itens (incluindo os três agora referidos) (p. 256). Em relação a mudanças no currículo, os professores do agrupamento de escolas manifestaram, segundo Sousa et al. (2016), discordância em relação aos itens “A AEE contribui para melhorar as práticas curriculares dos professores (planificação, metodologia, avaliação ...)” (p. 256), “A AEE reconhece autonomia aos professores no processo de desenvolvimento do currículo” (p. 256), “A AEE contribui para que os professores tenham autonomia no processo de desenvolvimento do currículo” (p. 256) e “A AEE provoca mudanças efetivas na gestão do currículo” (p. 256), com consenso nestes dois últimos (Sousa et al., 2016). No caso dos professores da escola secundária, houve discordância em relação aos itens “A AEE contribui para que os professores tenham autonomia no processo de desenvolvimento do currículo” (p. 257) e “A AEE provoca mudanças efetivas na gestão do currículo” (p. 257), com consenso nestes dois itens e no item “A AEE reconhece autonomia aos professores no processo de desenvolvimento do currículo” (p. 257), situado numa zona de indefinição quanto à concordância ou discordância (Sousa et al., 2016). Relativamente a mudanças na sala de aula, Sousa et al. (2016) mencionam que “os estudos de caso apontam para um baixo consenso na maioria dos itens, exceto no estudo de caso 2, em que existe consenso em quatro itens” (p. 257), a seguir expostos: “A AEE valoriza os resultados das aprendizagens externas (provas e exames)” (p. 258) (concordância expressa nos dois estudos), “A AEE contribui para que os professores trabalhem na realização de testes em conjunto na avaliação das aprendizagens” (p. 258), “A AEE contribui para que os professores colaborem na aferição de critérios de correção de testes para a avaliação das aprendizagens” (p. 258), e “A AEE contribui para um maior envolvimento dos professores nos processos de ensino e aprendizagem inovadores em contexto de sala de aula” (p. 258). Em relação a mudanças na autoavaliação, Sousa et al. (2016) referem que “os docentes que participaram nos dois estudos de caso revelam consenso em relação à maioria das afirmações” (p. 258), excetuando-se, para os professores do agrupamento de escolas, o item “A AEE favorece a existência de um plano contínuo de melhoria por parte da escola” (p. 259), e, para os professores da escola secundária com contrato de autonomia, o item “A AEE realiza-se em paralelo com a autoavaliação da escola” (p. 259). Segundo Sousa et al. (2016), nos dois estudos de caso, os professores respondentes, do agrupamento de escolas, de acordo com os valores das médias, revelam concordância em relação aos itens: “A AEE impõe um modelo de autoavaliação da escola” (p. 259), “A AEE contribui para a elaboração de um plano de melhoria da escola” (p. 259), “A AEE contribui para a existência da autoavaliação da escola” (p. 259), “A AEE valoriza o trabalho desenvolvido

pela equipa de autoavaliação da escola” (p. 259), “A AEE favorece a existência de um plano contínuo de melhoria por parte da escola” (p. 259). No caso dos professores da escola secundária, manifestaram concordância nos mesmos itens, exceto no item “A AEE valoriza o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação da escola” (p. 259), situado numa zona de indefinição quanto à concordância ou discordância. Também no item “A AEE realiza-se em paralelo com a autoavaliação da escola” (p. 259) verifica-se, para os dois estudos de caso, uma indefinição avaliativa quanto à concordância dos professores que responderam ao questionário (Sousa et al., 2016). Relativamente às mudanças na comunidade, a partir dos valores do desvio-padrão verificados para o estudo de caso 1, Sousa et al. (2016) mencionam que “não existe consenso em relação a qualquer uma das afirmações” (p. 259). No caso do estudo de caso 2, existe um consenso em relação a todos os itens, exceto para o item “A AEE é um processo relevante para a sociedade” (p. 260). Em relação às médias que expressam o nível de concordância “verifica-se que no estudo de caso 1 a maioria das afirmações indicam uma indefinição avaliativa” (p. 259), ocorrendo discordância em relação ao item “A AEE é um processo relevante para a sociedade” (p. 260). No caso do estudo de caso 2, os professores manifestaram concordância com os itens “A AEE possibilita informação aos pais/encarregados de educação sobre os pontos fortes e fracos da escola” (p. 259), “A AEE contribui para [...] que a escola siga uma estratégia de marketing na valorização da escola perante a comunidade educativa” (p. 260) e “A AEE contribui para promover o debate público sobre a qualidade das escolas” (p. 260). Em relação ao posicionamento em relação ao atual modelo de AEE, Sousa et al. (2016) mencionam que, nos dois casos de estudo, “45,3% dos professores estão moderadamente de acordo com o atual modelo de AEE, 44,65% nada/pouco de acordo, existindo apenas 10,05% que estão muito/muitíssimo de acordo com o modelo” (p. 260). Considerando cada um dos casos separadamente, Sousa et al. (2016), detetaram “pelos resultados do coeficiente de contingência, [...] uma diferença estatisticamente significativa (0,049) entre as duas amostras” (p. 260) em que os professores da escola secundária com contrato de autonomia “se mostram mais moderadamente de acordo e muito/muitíssimo de acordo, ao contrário dos professores do estudo de caso 1, que revelam uma percentagem mais elevada de nada/pouco de acordo” (p. 260).

Sousa et al. (2016) nas considerações finais destacam “a diferença dos efeitos registados em cada um dos casos analisados” (p. 261), nomeadamente, nos aspetos seguintes: “na forma como os atores escolares se posicionam face à AEE, sobretudo ao nível das lideranças de topo e das lideranças intermédias” (p. 261); “a escola que tem uma visão mais crítica da AEE goza de uma autonomia consagrada por contrato, enquanto [o agrupamento de escolas] altera

significativamente o seu *modus faciendi* organizacional e curricular para corresponder às exigências externas do modelo” (p. 261); “a escola que contém um contrato de autonomia tem outra visão da AEE, subordinando-a às suas práticas de avaliação interna que são implementadas em parceria com uma instituição externa” (pp. 261-262). Por outro lado “verifica-se que em cada estudo de caso há uma tendência evidente para a aceitação do referencial subjacente ao modelo, tanto na apropriação de discursos avaliativos, quanto na concordância com procedimentos que permitam à escola obter os melhores resultados” (Sousa et al., 2016, p. 262). Sousa et al. (2016) mencionam também que “a centralidade dos resultados acadêmicos no processo de avaliação externa está na base das alterações verificadas no seio das organizações escolares estudadas, nomeadamente em termos organizacionais e curriculares” (p. 262), salientando “a elaboração de documentos, a criação de cargos de liderança intermédia, a modificação dos critérios de avaliação, a implementação de práticas de articulação e sequencialidade curriculares e o enfoque no trabalho colaborativo docente” (p. 262), inferindo os(as) autores(as) que “a AEE promove e incentiva uma cultura de avaliação centrada nos resultados acadêmicos, estando esta associada à melhoria da qualidade da escola” (p. 262). Por fim, a constatação por Sousa et al. (2016) de que os docentes respondentes ao questionário, nos dois estudos de caso, “têm uma participação pouco significativa no desenvolvimento do processo da AEE, pois 27,7% integraram painéis do 1.º ciclo e 19,1% do 2.º ciclo” (p. 255), manifestando os docentes “não implicados diretamente no processo [...] um aparente alheamento em relação à forma como o processo de avaliação decorre na escola e ao impacto que pode vir a ter nas suas práticas” (p. 262), levou os(as) autores(as) a questionar se este posicionamento dos docentes não evidenciará que AEE interessa sobretudo as lideranças de topo e as lideranças intermédias, necessitando, por isso, o processo de AEE “de ser alterado, no sentido de os docentes terem uma intervenção mais ativa, de modo a tornar-se num processo holístico, participativo e formativo” (p. 262).

No estudo intitulado “Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa”, Pacheco (2016a) analisou os contraditórios produzidos pelas escolas, em resposta aos relatórios de AEE elaborados pela IGE-IGEC, no período, de oito anos letivos, compreendido entre 2006-2007 e 2013-2014, abrangendo todo o 1.º ciclo e os três primeiros anos do 2.º ciclo de AEE. A análise contemplou aspetos quantitativos e qualitativos, “tendo como variáveis de estudo o modelo de avaliação, a discordância relativamente ao relatório e aos seus conteúdos, o tempo de presença dos avaliadores na escola, o impacto do relatório na escola e na comunidade” (Pacheco, 2016a, p. 70), bem como a “tipologia do relatório, a idoneidade dos avaliadores e, por último, as

anotações propostas para a melhoria do modelo” (p. 70). Pacheco (2016a), com base na análise que efetuou dos “documentos de orientação do modelo de avaliação externa de escola, complementados pelos pareceres do CNE, [observa] que este não foi totalmente implementado, tendo ficado na intenção, publicamente registada num despacho ministerial, a criação de uma instância de recurso” (p. 71), detalhando, em nota de rodapé, que:

A partir de 2009/10, a escola, em caso de discordância com a classificação, para além do contraditório, pode submeter um recurso. A comissão de recurso, que funciona no interior da Inspeção, sem qualquer independência funcional, pode decidir pela manutenção das classificações ou ordenar a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa. Neste caso, o recurso é de natureza hierárquica, sendo dirigido à tutela administrativa da escola, não existindo, por isso, nem distanciamento administrativo nem independência do decisor sobre o recurso. Esta situação revela a omnipresença da Inspeção no modelo de avaliação, sendo, simultaneamente, responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso. (pp. 70-71)

Pacheco (2016a) menciona que “de todos os contraditórios elaborados, apenas um seguiu a tramitação do recurso, observando-se que os seus fundamentos discordantes não foram aceites pela tutela em termos de alteração da classificação atribuída aos domínios” (pp. 71-72), tratando-se de “um processo oculto, pois na página da Inspeção é apresentado o relatório, o contraditório e a resposta ao contraditório, sem a inclusão de qualquer referência ao recurso” (p. 72). Segundo o autor, nos oito anos de contraditórios por ele analisados, “em apenas um caso se verificou a alteração da classificação num dos domínios, facto que se registou no ano letivo 2011/12, na área territorial do Centro” (p. 72).

O quociente entre as UG que apresentaram contraditório (481) e o total de UG (1619) foi igual a 29,7% para o conjunto dos 8 anos letivos, verificando-se uma descida desde 2006/07 (48,0%) até 2009/10 (27,0%), e uma subida em 2010/11 (33,3%) seguida de nova descida até 2013/2014 (13,9%) (Pacheco, 2016a). O ano letivo em que foram apresentados mais contraditórios foi o de 2007/08 (108; 22,5%) e o ano letivo com menos contraditórios produzidos foi o de 2013/14 (19; 4,0%) (Pacheco, 2016a).

Apresentamos seguidamente uma breve síntese da análise efetuada por Pacheco (2016a):

[...] **61,1%** dos contraditórios nada dizem sobre a concordância/discordância com o modelo de avaliação, ainda que **38,9%** dos contraditórios incluam referências à concordância com o modelo e/ou reconhecimento de vantagens. [...] As referências que evidenciam uma concordância com o modelo, e no seu cruzamento com [a] variável ano letivo de implementação, ocorrem sobretudo no segundo ano (26,7%), terceiro ano (20,3%), quarto ano (16,6%) e primeiro ano (14,4%), sendo os valores mais baixos no oitavo ano (3,2%), sétimo ano (5,3%), quinto ano (6,4%) e sexto ano (7%). [...] Quer dizer, assim,

que a concordância manifesta com o modelo de avaliação ocorreu mais no primeiro ciclo do que no segundo ciclo, registando-se a tendência para um distanciamento que pode ser crítico ou não relativamente ao modelo, pois a elaboração de relatórios, de modo algum, significa uma discordância efetiva.

[...] **93,6%** dos contraditórios não incluem referências teóricas a noções de avaliação.

[...] Do total de contraditórios, **68,6%** incluem discordâncias sobre a avaliação atribuída a um ou mais domínios do modelo, predominando mais do que um domínio; a existência de uma discordância não significa que a avaliação tenha sido insuficiente ou suficiente, pois há muitas discordâncias quando é atribuída a classificação de Bom e/ou Muito Bom a certos domínios. [...] **31,4%** dos contraditórios não contêm discordâncias da classificação atribuída em cada um dos domínios, registando-se que em muitos deles não há, de facto, a contestação das classificações atribuídas, o que é explicado pelo tipo de relatórios que são elaborados.

[...] **41,6%** dos contraditórios invocam a correção de factos dos relatórios de avaliação, sobretudo os que estão relacionados com os resultados e com a caracterização socioeconómica da escola.

[...] **73,6%** dos contraditórios discordam da interpretação dos avaliadores, sendo o domínio mais focado o dos resultados.

[...] **6%** dos contraditórios fazem referência ao tempo diminuto para a avaliação externa.

[...] **80%** dos contraditórios fazem referência à divulgação/análise do relatório na escola, havendo referências à comunidade em **20%** dos contraditórios.

[...] Uma vez que, contrariamente ao relatório de avaliação, não há um modelo para a elaboração do contraditório, identifica-se a seguinte tipologia: **31,4%** são *contraditórios minimalistas*, isto é, incluem observações, correção de factos em diminuto número, comentários, validação da avaliação externa, satisfação para com os resultados; **50,7%** são *contraditórios reativos moderados*, sendo predominante a discordância quanto à interpretação de passagens do texto, o pedido de alteração da classificação em domínios e fatores, a reposição de interpretações e a justificação de pontos fracos; **17,9%** são *contraditórios reativos enfáticos*, com predomínio da ironia, do levantamento de questões, de interrogações frequentes, da exigência de recomendações, da retificação dos pontos fracos, da valorização dos pontos fortes, da desculpabilização. Por norma, estes contraditórios são extensos (alguns com 40 páginas) e contêm muitos documentos anexos [...].

[...] A tendência para os *contraditórios reativos enfáticos* tende a esbater-se nos últimos anos [...], dado que pode estar relacionada com a assunção de lideranças unipessoais nas escolas.

[...] De todos os contraditórios analisados há um que merece ser citado, pois a sua elaboração resume-se a esta frase: “Face às práticas demonstradas no relatório de avaliação externa e às evidências de excelência nele expressas, porque é que não obtivemos o Excelente?”.

Aliás, uma outra escola coloca as seguintes interrogações: “O que se deveria fazer mais, num descritivo de avaliação dos vários domínios, para obter a menção qualitativa de Excelente? A menção qualitativa de Excelente é inatingível? Se sim, qual a razão da sua existência? Não é suposto ficarmos orgulhosos que no nosso sistema educativo existam escolas públicas com dimensões de Excelente? O que é suposto atribuir a uma escola com ótimos resultados académicos, sociais e reconhecimento nacional da sua qualidade de ensino?”

[...] **22%** dos contraditórios contêm referências positivas em relação aos avaliadores, sendo mais os casos em que as escolas têm uma perspectiva mais positiva que negativa.

[...] **9,1%** dos contraditórios incluem anotações relativas à melhoria do modelo, nomeadamente: a) constituição e representatividade dos painéis (por um lado, reclama-se que há escolas que fazem um trabalho prévio com os elementos dos painéis, por outro, critica-se o excesso de linguagem de alguns membros e o seu desconhecimento da realidade escolar). [...] a avaliação revela a “opinião de alguns” e não a “de muitos”, contribuindo para que seja uma avaliação testemunhal, muito centrada no “mostrar que fazemos”; b) clarificação dos critérios de avaliação, não sendo claro o entendimento sobre o que representa ter pontos fortes e pontos fracos no relatório [...]; c) necessidade de que os indicadores sejam claros, precisos e mensuráveis, de modo que seja possível a quantificação e o conhecimento das classificações por fatores; d) multiplicidade das equipas de avaliação como fator de introdução de divergências, mais ainda quando há uma comparação entre os resultados obtidos pelas escolas [...] e) recomendação para que a avaliação das escolas do concelho seja realizada pela mesma equipa; f) leitura fria dos números dos resultados das aprendizagens, mormente dos resultados nacionais derivados dos exames e das provas de aferição; g) existência de um modelo não flexível, direcionado para uma escola-tipo; h) indicadores ilegítimos (por exemplo, acompanhamento da prática letiva) porque não suportados na produção normativa; i) registos negativistas, acentuando-se os pontos fracos, entretanto substituídos, no segundo ciclo, por aspetos que carecem de melhoria; j) visão compartimentada, tendencialmente “impressionista”; k) indefinição do período de avaliação, desconhecendo as escolas se o tempo pelo qual estão a ser objeto de avaliação corresponde a dois, três ou quatro anos; l) necessidade de clarificação do valor esperado, sobretudo do modo como é calculado e como se faz a sua leitura em função dos resultados; introduzido em 2011/12, o valor esperado deveria corresponder a uma fórmula cujo cálculo incluísse indicadores para os quais as escolas deveriam possuir a totalidade dos dados; m) sobredeterminação dos resultados académicos na classificação dos restantes domínios; n) avaliação externa redutora quando se verifica uma classificação quase exclusivamente baseada nos resultados académicos; o) desvalorização do papel da escola na formação integral do aluno; p) necessidade de introduzir nos relatórios do segundo ciclo de avaliação uma análise diacrónica, em linha com a avaliação da escola realizada no primeiro ciclo; q) “evitar que a avaliação ocorra um mês após o arranque do ano letivo, num tempo em que o Agrupamento se encontra ainda muito envolvido com as atividades do final do ano letivo anterior, com o arranque do novo ano letivo, com a necessária prestação de informação para o Ministério e a realizar as diferentes reuniões com os diferentes elementos da comunidade escolar”. (pp. 74-79)

Pacheco (2016a), entre outros aspetos, conclui que “nos procedimentos de implementação do modelo de avaliação externa, existe uma reduzida ou nula eficácia dos contraditórios” (p. 80), consubstanciada “não só porque a discordância relativa às classificações, quase sempre fundamentada na divergência de interpretações associadas ao juízo de valor que cada classificação contém no seu enunciado avaliativo, fica muito distante do texto dos avaliadores” (p. 80), bem como pela não criação da “comissão de recurso da avaliação externa das escolas” (p. 80), o que, expressa o autor, “legitima uma avaliação que inclui a

possibilidade de elaborar um contraditório que *ab initio* impõe à escola a obrigação de aceitar a decisão final dos avaliadores da IGEC, transformando-o num contraditório descontraditado” (p. 80).

Num outro trabalho, Pacheco (2016b) efetuou uma síntese das principais conclusões resultantes do conjunto dos dez estudos empíricos, realizados no âmbito do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10), dos quais sete expusemos aqui sucintamente. O autor refere que (Pacheco, 2016b):

Em resposta ao problema de investigação – *Que impacto e efeitos produz a AEE no primeiro e segundo ciclos do modelo, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de accountability?* – constata-se que, face aos dados empíricos recolhidos e analisados, no âmbito do projeto, a AEE tem produzido impacto e efeitos na:

- a) Melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico, sendo o impacto nesta última dimensão reconhecido como reduzido ou inexistente;
- b) Consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice* (2015);
- c) Participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;
- d) Apropriação pela escola dos referentes utilizados no processo de avaliação, no seguimento da aceitação de um modelo que foi implementado, a partir de 2006, sem conflitos de qualquer espécie, tendo atravessado incólume um dos períodos mais conturbados do sistema educativo português com a avaliação do desempenho docente;
- e) Institucionalização de planos de melhoria focados nas fragilidades identificadas pela AEE;
- f) Monitorização de resultados académicos, embora sem efeitos visíveis. (p. 264)

Com o objetivo de tornar os dados da investigação relevantes socialmente o autor apresentou um conjunto de recomendações “quer para os que têm a responsabilidade de definir as políticas públicas de educação e adotar procedimentos a nível de organismos da Administração Central quer para as escolas, sobretudo diretores, coordenadores de gestão intermédia e professores” (Pacheco, 2016b):

- i) Repensar a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, focando de forma mais ampla a autoavaliação da escola no contexto da relação entre a avaliação interna e a avaliação externa;
- ii) Consolidar a avaliação externa de escolas mediante tomada de decisões que permitam o recurso para uma instância independente das decisões dos avaliadores;
- iii) Implementar a avaliação externa num contexto de diversidade dos processos de autoavaliação das escolas;
- iv) Reconhecer a avaliação externa como um processo que não pode ficar prisioneiro de uma lógica unicamente centrada nos resultados externos dos alunos dos ensinos básico e secundário;

v) Fomentar a criação de observatórios de autoavaliação das escolas nas instituições de ensino superior. (p. 270)

4. As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016

Atendendo ao tema desta tese e à importância da AEE, surgiu naturalmente a questão: Quais os efeitos das AEE nas escolas? Para procurar dar uma possível resposta a esta questão foi realizada uma revisão sistemática sobre esses efeitos, nas escolas de ensino não superior de diversos países, apresentados nos resultados divulgados por artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até 14/08/2021.

Nas páginas seguintes é apresentado o artigo publicado, em janeiro de 2022, na Revista Educação & Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil:

Albuquerque, P., Ferreira, A. G., & Barreira, C. (2022, jan./abr.). As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016. *Revista Educação & Formação*, 7(1), e7068, 1-20. doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

**As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições
 escolares descritos em artigos publicados desde 2016**

Pascoal Diogo Albuquerque^I

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

António Gomes Ferreira^{II}

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Carlos Manuel Folgado Barreira^{III}

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar uma revisão sistemática sobre os efeitos das inspeções escolares/avaliações externas de escola nas escolas, apresentados nos resultados divulgados por artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até o momento (14/08/2021). Efetuaram-se pesquisas por palavras-chave, realizaram-se leituras dos títulos, resumos, palavras-chave e textos integrais e utilizou-se *software* de apoio. De 914 artigos iniciais, consideraram-se relevantes 14 artigos. As evidências de ocorrência de efeitos não desejados são aquelas que estão mais presentes. A realização de estudos longitudinais, envolvendo várias escolas, com utilização de grupos de controlo¹, aumentará o conhecimento da ocorrência dos efeitos.

Palavras-chave

Eficácia Educacional; Avaliação Externa de Escolas; Inspeção Escolar; Efeitos.

**The schools inspections/schools external evaluations: effects on school
 institutions described in articles published since 2016**

Abstract

This article aims to carry out a systematic review of the effects of school inspections/school external evaluations in schools, presented in the results published by open access articles, published in scientific journals, present in the Web of Science and Scopus databases, since 2016 to date (08/14/2021). Keyword searches were carried out, titles, abstracts, keywords and full texts were read and support software was used. From 914 initial articles, 14 articles were considered relevant. The evidence of the occurrence of unwanted effects is the one that is most present. Longitudinal studies, involving several schools, using control groups, will increase knowledge of the occurrence of the effects.

Keywords

Educational Effectiveness; Schools External Evaluation; School Inspection; Effects.

¹ O texto deste artigo está escrito em português de Portugal. Algumas grafias típicas do português que poderão ser encontradas neste texto: académicos, controlo, equipa, fenómeno, focagem, registo, secção, sistémica, stresse.



Las inspecciones/evaluaciones escolares externas: efectos en las instituciones escolares descritos en artículos publicados desde 2016**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de los efectos de las inspecciones escolares/evaluaciones escolares externas en las escuelas, presentados en los resultados publicados por artículos de acceso abierto, publicados en revistas científicas, presentes en las bases de datos Web of Science y Scopus, desde 2016 hasta hoy (14/08/2021). Se realizaron búsquedas de palabras clave, se leyeron títulos, resúmenes, palabras clave y textos completos y se utilizó software de apoyo. De 914 artículos iniciales, 14 artículos se consideraron relevantes. La evidencia de la ocurrencia de efectos no deseados es la que está más presente. Los estudios longitudinales, que involucren a varias escuelas, utilizando grupos de control, aumentarán el conocimiento de la ocurrencia de los efectos.

Palabras clave

Efectividad Educativa; Evaluación Externa de Escuelas; Inspección Escolar; Efectos.

1 Introdução

Quer a investigação sobre eficácia quer a investigação sobre melhoria estão relacionadas com o que se chamou “[...] reforma orientada para o desempenho internacional” (REYNOLDS, 2007, p. 473). No início do século XXI, segundo Hopkins e Reynolds (2001), a investigação sobre a melhoria da escola e a investigação sobre a eficácia da escola passaram a convergir, entre outros aspetos, na focagem nos resultados dos alunos.

A investigação sobre as características-chave decisivas para a promoção do progresso e do desenvolvimento dos discentes (MORTIMORE *et al.*, 1988) ou sobre os processos associados com a eficácia escolar (REYNOLDS; TEDDLIE, 2000) identificou um conjunto de fatores-chave em eficácia educacional que passaram assim a constar dos quadros de referência utilizados nas inspeções escolares ou nas avaliações externas de escolas (SCHEERENS; EHREN, 2016). Por outro lado, a melhoria eficaz da escola identificou, entre outras, as dimensões da saúde organizacional, a avaliação baseada na escola, as facetas da liderança educacional e a reforma sistémica eficaz, com ênfase, entre outros, no desempenho dos alunos e na qualidade do ensino (SCHEERENS; EHREN, 2016). Por outro lado, a avaliação das aprendizagens dos alunos, centrada nos resultados e no cumprimento de metas, tem originado algumas consequências nefastas para a qualidade do ensino (SOARES; SOUSA, 2020).

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Segundo Hofer, Holzberger e Reiss (2020), a eficácia das inspeções escolares relaciona-se com o cumprimento dos objetivos de prestar contas, verificar a aplicação de políticas e melhorar a escola. Os objetivos de apoiar e articular com os professores, as escolas e o sistema educacional, para o seu desenvolvimento e melhoria, ganharam importância desde a década de 90 do século XX (EHREN, 2016a). As escolas com piores desempenhos passaram a contar com programas de apoio específicos, tendo sido desenvolvido materiais de suporte para elas (REDDING *et al.*, 2018). Por outro lado, a participação do órgão inspetivo na avaliação e no fornecimento de estímulo e de apoio a redes de escolas de uma mesma área geográfica tem originado um impacto significativo na melhoria das escolas (BROWN *et al.*, 2020).

A inspeção escolar/avaliação externa de escola (IE/AEE), para além dos resultados cognitivos, passou também a considerar a avaliação dos resultados sociais (DIJKSTRA, 2017). Os efeitos expectáveis das inspeções escolares ou das avaliações externas de escola dependem também daquilo que for considerado nos quadros de referência. Por exemplo, embora haja um reconhecimento de que a qualidade do ensino é a principal condição para a qualidade da escola, as características dos professores não constam dos quadros com os *standards* utilizados nas ações inspetivas ou avaliativas da escola, o que pode afetar a validade dos resultados produzidos por essas avaliações (EHREN; PIETSCH, 2016; SCHEERENS; EHREN, 2016). Segundo Ehren e Pietsch (2016), a eficácia de um sistema de avaliação de escolas ou de IE tem de considerar como da maior importância a validade, pois julgamentos errados irão provavelmente causar um impacto negativo nas escolas e nos professores. Para Simeonova *et al.* (2020), o rigor das inspeções escolares depende, entre outros, das formas e da frequência das visitas inspetivas e do nível de realce da autoavaliação da escola e do planeamento de ações para a melhoria.

Num estudo que permitiu identificar 30 estudos que utilizaram estatística inferencial, Hofer, Holzberger e Reiss (2020) mencionam alguns fatores que podem influenciar a eficácia das inspeções. Conforme Piezunka (2019), as duas estratégias utilizadas pelos inspetores para aumentar a aceitação do *feedback* pelos representantes das escolas são a realização de menos julgamentos e de mais descrições sobre o observado e a consideração das opiniões dos representantes acerca das suas expectativas em relação às escolas.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A literatura tem mostrado evidências empíricas crescentes de que as inspeções escolares podem ser uma característica fundamental da melhoria escolar (EHREN, 2016b). Dez estudos empíricos, realizados em Portugal, no âmbito do projeto de investigação "Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior" (PACHECO, 2014, p. 10), permitiram concluir que a AEE tem produzido impacto e efeitos: na apropriação pela escola dos referentes da AEE, na monitorização dos resultados dos alunos, na melhoria da escola a nível organizacional, no fortalecimento da autoavaliação da escola, na realização dos planos de melhoria e no incremento da participação da comunidade na vida social da escola (PACHECO, 2016). Utilizando uma outra caracterização dos efeitos, Maia e Pacheco (2019), a partir de uma revisão de literatura, enunciaram e descreveram, entre outros, o efeito de legitimação discursiva, o efeito procedimental, o efeito de legitimação simbólica e o efeito pragmático.

O fato de as inspeções informarem aquilo que as escolas já sabem ou não serem produzidos efeitos em determinados grupos de alunos tem também sido assinalado em alguns estudos (EHREN, 2016b). Por outro lado, efeitos indesejáveis ou efeitos colaterais, principalmente negativos, das AEE/inspeções escolares têm vindo também a ser referidos nas revisões de literatura. São exemplos disso efeitos como: o stresse, a ansiedade e o aumento da carga de trabalho na preparação para a inspeção (EHREN; JONES; PERRYMAN, 2016); a ausência de consequências qualitativas para a escola (PACHECO, 2014); a fixação na medida que pode levar à manipulação deliberada dos dados (PACHECO, 2014); o comportamento estratégico intencional, com atividades pré e durante a visita inspetiva, destinadas a fornecer uma melhor imagem da escola ou mesmo enganar a equipa de AEE, com raro contributo para a melhoria da escola (EHREN; JONES; PERRYMAN, 2016; PENNINGCKX, 2017); o comportamento estratégico não intencional, com focagem por parte da escola nos elementos que são avaliados e que constam no quadro de referência da AEE, ocorrendo uma distração da vida escolar normal por causa da notificação, conduta ou resultados da IE (EHREN; JONES; PERRYMAN, 2016; PENNINGCKX, 2017).

Alguns autores (HOFER; HOLZBERGER; REISS, 2020; KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017) assinalam que nos países europeus as IE/AEE só a partir dos anos 1990 começaram a ser introduzidas à lógica de governança baseada em evidências, sendo um número significativo de resultados da investigação sobre o



impacto e efeitos das IE/AEE nas escolas inconclusivos ou não generalizáveis. Hofer, Holzberger e Reiss (2020) pontuam que, em 16 estudos com grupos de controle, em que foram identificados 222 efeitos, 58% (129) podem ser considerados sem significado positivo ou negativo atribuível.

Ante os desenvolvimentos expostos nesta introdução, este artigo tem por objetivo realizar uma revisão sistemática sobre os efeitos das inspeções escolares/AEE nas escolas, apresentados nos resultados divulgados por artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até o momento (14/08/2021).

2 Metodologia

Realizou-se uma pesquisa, nas bases de dados de resumos e citações com revisão por pares Web of Science e Scopus, de artigos científicos considerando-se a IE/AEE de instituições escolares do ensino não superior. Efetuaram-se dez pesquisas, cinco em cada base de dados, por título do artigo, resumo e palavras-chave, para o período de 2016 ao presente (14/08/2021), com a seguinte combinação lógica de palavras-chave (filtro): em inglês, "School external evaluation" ou "School inspection" e "Effects"; em castelhano, "Evaluación externa de la escuela" ou "Inspección escolar" e "Efectos"; em português, "Avaliação externa de escola" ou "Inspeção escolar" e "Efeitos"; em francês, "Évaluation externe de l'école" ou "Inspection scolaire" e "Effets"; em alemão, "Schulexterne evaluation" ou "Schulinspektion" e "Auswirkungen". Os resultados desta pesquisa inicial encontraram 914 artigos (Web of Science: 669; Scopus: 245).

Com base no enquadramento efetuado na introdução, nomeadamente considerando o apresentado por Ehren (2016b), Ehren, Jones e Perryman (2016), Hofer, Holzberger e Reiss (2020), Pacheco (2014, 2016) e Penninckx (2017), para ajudar a análise dos resultados apresentados em cada artigo, definiu-se uma palavra-chave caracterizadora – "mudanças" – e, a partir dela, estabeleceram-se as seguintes nove categorias de efeitos da IE/AEE nas escolas, cada uma com sete ideias-chave associadas (entendidas como não sendo as únicas), apresentadas nos parágrafos seguintes.

Mudanças organizacionais (MO) – A IE/AEE: é um processo desenvolvido com o conhecimento da maioria dos professores da escola; proporciona aos docentes um

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

conhecimento dos pontos fortes e fracos da escola; influencia a articulação entre as lideranças da escola; influencia o empenho das lideranças intermédias (por exemplo: coordenadores, diretores de turma...); promove o empenho dos professores em projetos dinamizados pela escola; influencia o empenho dos docentes no desenvolvimento de estratégias inovadoras; influencia a gestão dos recursos humanos e materiais.

Mudanças no currículo (MC) – A IE/AEE: contribui para melhorar as práticas curriculares dos docentes (planificação, metodologia, avaliação...); contribui para a aplicação dos normativos sobre a flexibilidade curricular; contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores no processo de desenvolvimento do currículo; contribui para que os docentes tenham autonomia no processo de desenvolvimento do currículo; contribui para melhorar o trabalho de supervisão das práticas curriculares dos professores (planificação, metodologia, avaliação...); provoca mudanças efetivas na gestão do currículo; contribui para a articulação entre ciclos/níveis de ensino.

Mudanças na sala de aula (MSA) – A IE/AEE: contribui para que os docentes colaborem entre si na preparação de aulas; contribui para um maior envolvimento dos professores nos processos de ensino e aprendizagem inovadores em contexto de sala de aula; contribui para o apoio prestado aos docentes para melhorarem as suas competências de ensino; influencia o acompanhamento da prática letiva na sala de aula; contribui para que os professores elaborem testes em conjunto para a avaliação das aprendizagens; reforça a valorização da avaliação sumativa em face da avaliação formativa das aprendizagens; valoriza os resultados da avaliação externa das aprendizagens (provas e exames nacionais).

Mudanças nos resultados dos alunos (MRA) – A IE/AEE: contribui para a melhoria dos resultados internos das aprendizagens; contribui para a melhoria dos resultados académicos externos das aprendizagens (provas e exames nacionais); contribui para a melhoria do cumprimento das regras e da disciplina; contribui para a redução da desistência e abandono escolar; influencia a participação dos alunos na vida da escola e assunção de responsabilidades; influencia o incremento das formas de solidariedade em que os alunos se envolvem; reforça o impacto da escolaridade no percurso dos alunos.

Mudanças na autoavaliação da escola (MAA) – A IE/AEE: contribui para a existência da autoavaliação da escola; realiza-se em paralelo com a autoavaliação da



escola; impõe um modelo de autoavaliação da escola; contribui para a elaboração de um plano de melhoria da escola; valoriza o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação da escola; contribui para o impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais; favorece a existência, por parte da escola, de um plano contínuo de melhoria.

Mudanças nos processos de melhoria (MProcM) – A IE/AEE: contribui para o diagnóstico dos problemas a resolver; contribui para a definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver; tem influência sobre a planificação das atividades de melhoria; influencia a definição dos papéis específicos e das tarefas de cada interveniente na implementação das atividades de melhoria; influencia a implementação das atividades de melhoria; influencia a avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas; contribui para o reajuste das atividades de melhoria já executadas.

Mudanças na comunidade (MCom) – A IE/AEE: revela a existência de uma prática de colaboração entre a escola e a comunidade educativa; contribui para que a escola siga uma estratégia de *marketing* na valorização da escola perante a comunidade educativa; possibilita informação aos pais/encarregados de educação (EE) sobre os pontos fortes e fracos da escola; promove a interação entre escola e comunidade educativa; influencia a valorização, pela comunidade envolvente, do papel da escola na educação e formação dos alunos; contribui para o incremento das parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo; contribui para promover o debate público sobre a qualidade das escolas.

Mudanças na cultura de melhoria (MCultM) – A IE/AEE: leva à aceitação do *feedback* dado pela equipa inspetiva/avaliativa; tem influência na liderança para o envolvimento das pessoas na melhoria; influencia a visão partilhada, clarificadora dos objetivos a alcançar e estratégias a seguir; contribui para a pressão interna para a melhoria; tem influência na liderança para o apoio à formação dos profissionais da escola; influencia a autonomia usada pelas escolas para melhorarem; influencia na vontade para a escola ser uma organização aprendente.

Mudanças não desejadas ou efeitos não desejados (MND/END) – A IE/AEE: leva a uma concentração excessiva nos procedimentos de registo; causa stresse nos envolvidos; retira tempo aos professores necessário para a preparação das suas aulas;

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

leva os envolvidos a darem respostas para melhorarem a avaliação, com recurso à deturpação e fraude; provoca ansiedade nos profissionais; provoca o estreitamento do currículo lecionado; leva à não aceitação do *feedback* dado pela equipa inspetiva/avaliativa.

Foram considerados os artigos de acesso aberto com dados provenientes de: estudos qualitativos (por exemplo: análise documental, entrevistas), estudos quantitativos (por exemplo: descritivos, com grupos de controlo, com grupos de comparação, com correlação de variáveis, com estatística inferencial) e estudos com metodologias mistas (qualitativas e quantitativas).

Na etapa de decisão de inclusão para uma segunda fase de análise ao nível do texto integral do artigo, utilizou-se o *software* Rayyan (<https://www.rayyan.ai/>), o que não dispensou a leitura e a análise do título e do resumo de cada um dos 914 artigos.

Na segunda fase, procedeu-se a uma leitura do texto integral dos artigos. Como auxiliar da análise do conteúdo, utilizou-se o *software* MAXQDA 2020 Analytics Pro. Assim, o refinamento da pesquisa conduziu a 14 artigos considerados relevantes (2016: 7; 2017: 2; 2018: 0; 2019: 1; 2020: 3; 2021: 1). A referência completa de cada artigo é apresentada na secção "Referências" e está precedida de um asterisco (**).

A leitura do texto dos artigos permitiu identificar efeitos não traduzidos pelas ideias-chave de cada categoria, o que não impediu de considerá-los e de incluí-los numa das nove categorias definidas.

3 Resultados e discussão

Dos 14 artigos, oito são quantitativos, com recolha de dados por questionário e com discussão de resultados utilizando estatística inferencial, sendo quatro longitudinais (EHREN; SHACKLETON, 2016a; JONES *et al.*, 2017; KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017; WAGNER, 2020) e outros quatro não longitudinais (PENNINCKX 2016a, 2016c; QUESEL; SCHWEINBERGER; MÖSER, 2020; QUINTELIER; DE MAEYER; VANHOOF, 2020). Ehren e Shackleton (2016b) utilizaram uma coleção de dados provenientes das avaliações das escolas e de um repositório de informação sobre as escolas organizado por uma organização sem fins lucrativos, em que aplicaram estatística inferencial. Penninckx *et al.* (2016b) realizaram um estudo longitudinal

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

qualitativo com recolha de dados por entrevista. Este método de recolha foi também utilizado noutros quatro estudos (HOPKINS *et al.*, 2016; HULT; EDSTRÖM, 2016; MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019; SAMPAIO; LEITE, 2021). Dois estudos recorreram a mais do que um método de recolha de dados (HULT; EDSTRÖM, 2016; MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019). Assim, para além de uma maioria de estudos quantitativos (9), há três estudos qualitativos e dois estudos que utilizaram uma metodologia mista (HULT; EDSTRÖM, 2016; MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019).

Em termos de países, as recolhas de dados foram realizadas na Áustria, Inglaterra, Irlanda, Países Baixos, República Checa, Suécia e Suíça (JONES *et al.*, 2017), na Áustria e Suécia (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017), no Estado federado alemão da Baixa Saxónia (WAGNER, 2020), nos Países Baixos (EHREN; SHACKLETON, 2016a, 2016b), em Portugal (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019; SAMPAIO; LEITE, 2021), na região belga da Flandres (QUINTELIER; DE MAEYER; VANHOOF, 2020; PENNINCKX *et al.*, 2016a, 2016b, 2016c), no Reino Unido (HOPKINS *et al.*, 2016), na Suécia (HULT; EDSTRÖM, 2016) e na Suíça (QUESEL; SCHWEINBERGER; MÖSER, 2020).

Nos 14 artigos desta revisão, foram encontradas 114 evidências de ocorrências de efeitos da IE/AEE na escola. As evidências de ocorrências de efeitos positivos (desejados) representam 58% e as dos negativos (não desejados) 42% do total. Seis estudos (43%) apresentam uma maioria de evidências relativas às ocorrências de efeitos não desejados (EHREN; SHACKLETON, 2016b; HOPKINS *et al.*, 2016; HULT; EDSTRÖM, 2016; JONES *et al.*, 2017; PENNINCKX *et al.*, 2016b; SAMPAIO; LEITE, 2021).

O maior número de evidências de ocorrências ocorreu em relação aos efeitos não desejados (48), seguindo-se as mudanças na cultura de melhoria (33) e as mudanças organizacionais (12). Com seis ou menos, ficaram as mudanças no currículo (6), nos processos de melhoria (6), na sala de aula (5), na autoavaliação da escola (3), na comunidade (1) e nos resultados dos alunos (0). Nos parágrafos seguintes é apresentada uma síntese por categoria de efeitos.

Os estudos revistos apresentam várias evidências de ocorrências de efeitos não desejados. Ao estar muita coisa em jogo num processo de inspeção/AEE (HOPKINS *et al.*, 2016), com um aumento da carga de trabalho e com a perturbação da vida normal da escola (PENNINCKX *et al.*, 2016b), os professores sentem níveis de stresse e de



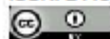
ansiedade acima dos sentidos em períodos sem visitas inspetivas (PENNINCKX *et al.*, 2016b), o que origina: redução do entusiasmo profissional após a visita inspetiva (PENNINCKX *et al.*, 2016c), dores de cabeça e falta de sono antes da visita (PENNINCKX *et al.*, 2016b) e redução da alimentação e do sono durante a visita (HOPKINS *et al.*, 2016). Alguns autores apresentam evidências sobre a ocorrência de uma excessiva concentração, no processo de inspeção, nos procedimentos de registro dos dados (JONES *et al.*, 2017), algumas vezes envolvendo burocracia contraproducente (SAMPAIO; LEITE, 2021). O estudo de Hult e Edström (2016) assinala que a IE/AEE retira tempo aos professores necessário para a preparação das suas aulas. Por outro lado, a ocorrência de atividades que têm como propósito a recepção de um julgamento da inspeção mais favorável, com recurso à deturpação de dados, visando enganar os inspetores, foi também mencionada por alguns autores (JONES *et al.*, 2017; PENNINCKX *et al.*, 2016b). Foram também encontradas evidências de que as IE/AEE nas escolas levam a que o foco passe a ser as disciplinas com exames externos, provocando o estreitamento do currículo lecionado (EHREN; SHACKLETON, 2016a, 2016b; JONES *et al.*, 2017) e das estratégias de ensino (JONES *et al.*, 2017). Outros efeitos não desejados mencionados nos resultados dos estudos revistos foram: a falta de moral ou entusiasmo para melhorias a longo prazo (EHREN; SHACKLETON, 2016b); a redução do entusiasmo profissional dos professores depois da visita inspetiva, influenciada pela percepção da qualidade da avaliação realizada à escola (PENNINCKX *et al.*, 2016c); o sentimento de dependência do que os inspetores poderiam revelar como indicadores de como a escola poderia/deveria melhorar (HOPKINS *et al.*, 2016); a visão de que a autoavaliação sistemática da escola, com tempo e dedicação a ela, é um fenômeno improvável na ausência de um processo de IE/AEE da escola (HOPKINS *et al.*, 2016); a relutância em inovar e a tendência para seguir a abordagem pedagógica que é percebida como sendo a preferida da equipa inspetiva e conducente a melhores resultados na IE/AEE (HOPKINS *et al.*, 2016; JONES *et al.*, 2017); a redução da confiança e a inibição da discussão sobre as dificuldades, devido à pressão para demonstrar bom desempenho (HOPKINS *et al.*, 2016); o adiamento, por parte da escola, de algumas atividades e ações previstas devido à preparação e à realização da visita inspetiva (PENNINCKX *et al.*, 2016b); a desconsideração das avaliações realizadas pelos próprios professores, em conjunto com os seus alunos, e alvo de reflexão conjunta

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

sobre o ensino (HULT; EDSTRÖM, 2016); o sentimento de falta de confiança nos professores, da parte da administração da escola e dos pais (HULT; EDSTRÖM, 2016); a colocação de lado de questões de justiça social ou o seu ajuste ao que é definido externamente, devido à necessidade do cumprimento de metas e objetivos específicos considerados relevantes pela IE/AEE, com foco excessivo nos resultados acadêmicos dos alunos (SAMPAIO; LEITE, 2021); a não valorização pelos inspetores/equipa de AEE do trabalho realizado pelos professores (SAMPAIO; LEITE, 2021). A realização de novos estudos sobre efeitos não desejados continuará a ter toda a pertinência, especialmente pela desejável consideração de seus resultados na definição de políticas, por parte do Ministério da Educação, e na implementação de procedimentos, por parte do órgão inspetivo e das escolas, que visem à eliminação ou redução desses efeitos.

Relativamente às evidências de efeitos da IE/AEE na cultura de melhoria da escola, a percepção, por parte dos docentes, de justiça relativamente ao processo avaliativo está diretamente relacionada com a aceitação, por parte destes, do *feedback* dado pelos inspetores (QUINTELIER; DE MAEYER; VANHOOF, 2020). A aceitação do *feedback*/resultados da avaliação por um diretor de uma escola que obteve uma classificação mais baixa na avaliação efetuada pelos inspetores é baixa no primeiro ano após a visita inspetiva, mas sobe no segundo ano (EHREN; SHACKLETON, 2016a). O *feedback* da IE/AEE, nomeadamente o negativo, pode representar uma oportunidade de aprendizagem muito importante para a escola (QUESEL; SCHWEINBERGER; MÖSER, 2020). A aceitação do *feedback* pode levar o diretor a ter sucesso na transformação das avaliações externas em internas com relevância reconhecida pelos docentes para a melhoria do seu trabalho (HULT; EDSTRÖM, 2016). Por outro lado, Kemethofer, Gustafsson e Altrichter (2017) mencionam que há uma maior probabilidade de o *feedback* ser aceite em sistemas sujeitos a uma menor pressão do que em ambientes de alta pressão de prestação de contas, menos propícios para o processamento e uso dessas mensagens informativas dadas pela equipa inspetiva/avaliadora. A IE/AEE originou uma reflexão sobre a política da escola e levou a ações concretas de melhoria, originando menos efeitos conceituais e mais efeitos instrumentais (PENNINCKX *et al.*, 2016c) ou uma maior reflexão do docente sobre as suas práticas e um maior estímulo da vontade de tomar uma posição crítica (PENNINCKX *et al.*, 2016a). A pressão exercida pelo diretor sobre os professores, como veículo da influência da IE/AEE no processo de



construção da coerência curricular, estimulando-os para a realização de trabalho colaborativo e reorganizando os seus horários (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019), conduziu ao envolvimento das pessoas na melhoria. As observações de aulas de acompanhamento (*follow-up*) parecem fornecer um ímpeto externo mais forte para melhorias, podendo motivar os diretores para iniciarem e coordenarem processos de melhoria que não fariam se não fosse a IE/AEE (WAGNER, 2020). O efeito da IE/AEE na capacidade de melhoria no contexto sueco (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017) e uma maior atenção aos critérios de avaliação, antes da visita inspetiva, por parte dos diretores de escolas situadas em sistemas educativos considerados de maior pressão (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017), foram outros efeitos evidenciados.

Em relação aos efeitos das IE/AEE na escola, a nível organizacional, foram encontradas evidências de que, no ano imediatamente a seguir à visita da equipa inspetiva/avaliadores, os diretores investem particularmente na cooperação entre professores, na liderança transformacional ou na participação dos docentes nos processos de decisão (EHREN; SHACKLETON, 2016a). Ocorreram melhorias na eficácia da escola em escolas com mais baixa classificação na avaliação efetuada pelos inspetores/equipa inspetiva (EHREN; SHACKLETON, 2016a). Na Suécia ocorreu um efeito da IE/AEE nas condições de ensino, com a estimativa do efeito a atingir significância estatística (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017). A IE/AEE promoveu o empenho dos professores em projetos dinamizados por uma escola com contrato de autonomia destinados a melhor responder às dificuldades dos alunos, com efeito na melhoria das práticas de gestão (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019). O diretor, como veículo da influência da IE/AEE no processo de construção da coerência curricular, exerce pressão sobre os docentes no sentido de se envolverem nesses projetos (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019). A IE/AEE tem influência num maior envolvimento dos docentes em processos inovadores de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019). Observamos, assim, alguma influência da IE/AEE no empenho dos professores no desenvolvimento de estratégias inovadoras.

A influência das IE/AEE nos processos de melhoria manifesta-se ao nível da planificação e implementação de atividades de melhoria. Penninckx *et al.* (2016a)

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

evidenciam que, em resposta à IE, são planejadas ou realizadas ações concretas para a melhoria da escola. Hopkins *et al.* (2016) apresentam também evidências de que o processo de inspeção/AEE desencadeou atividades de melhoria por parte da escola nos aspectos relacionados com a prestação do serviço educativo/desempenho da escola, que foram considerados como necessitados de intervenções. Por outro lado, a obtenção de uma classificação mais baixa na avaliação da escola leva a um maior alinhamento dos processos da escola e do ensino com os *standards* da inspeção no primeiro ano seguinte a essa avaliação (EHREN; SHACKLETON, 2016a). Esse resultado é convergente com a apropriação pela escola dos referentes da AEE mencionada por Pacheco (2016).

Relativamente às MC, destacam-se as evidências apresentadas por Mouraz, Leite e Fernandes (2019) de que ocorreu um efeito da AEE no estímulo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores no desenvolvimento do currículo. Por outro lado, a IE/AEE contribui para a articulação entre ciclos/níveis de ensino (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019) e as observações de aulas de *follow-up* parecem fornecer um ímpeto externo mais forte para melhorias (WAGNER, 2020).

Em relação a mudanças na sala de aula, destacam-se as evidências de ocorrências de efeitos das IE/AEE na adequação das práticas que ocorrem na sala de aula, incluindo a elaboração de testes em conjunto para a avaliação das aprendizagens dos alunos (MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019). Wagner (2020) menciona que a ocorrência de observação de aulas de acompanhamento, na sequência de uma IE/AEE, pode motivar mais os professores, que normalmente preparam as aulas sozinhos, a colaborarem entre si para alcançarem melhores resultados nessas aulas.

Relativamente aos efeitos da IE/AEE na autoavaliação da escola, nos Países Baixos, os resultados do estudo de Ehren e Shackleton (2016a) sugerem que as visitas inspetivas a escolas com classificações mais baixas nas avaliações de escola conduziram a ações adicionais por parte dos diretores com vista à melhoria da autoavaliação da escola, especialmente nos dois anos subsequentes à divulgação do resultado da avaliação da escola. Por outro lado, as escolas com classificação mais alta trabalharam na sua autoavaliação antes ou durante uma primeira análise avaliativa efetuada pelos inspetores, tendo decrescido o nível de atividade quando os resultados foram publicados e os inspetores atribuíram essa classificação (EHREN; SHACKLETON,

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

2016a). Em Portugal, Sampaio e Leite (2021) apresentaram evidências de que a IE/AEE contribuiu para a elaboração de planos de melhoria. O impacto das IE na promoção e melhoria da autoavaliação não registou significância estatística na Áustria e na Suécia (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017). Assim, nos Países Baixos e em Portugal foram encontradas evidências de que a IE/AEE tem contribuído para o fortalecimento da autoavaliação da escola, o que é convergente com o referido por Pacheco (2016).

Em relação às MCom, o estudo realizado por Ehren e Shackleton (2016a) apresenta alguma evidência de que os pais e os conselhos diretivos de escolas com desempenhos elevados utilizam a informação sobre os pontos fracos e fortes da escola, contida na primeira análise avaliativa efetuada pelos inspetores, durante ou no ano seguinte à publicação desses resultados, mas não nos anos subsequentes. Nesta revisão, não foram encontradas evidências de ocorrências de efeitos da IE/AEE no incremento da participação da comunidade na vida social da escola, designadamente dando voz aos atores sociais com intervenção direta na escola e reforçando as parcerias existentes, conforme referido por Pacheco (2016).

Nesta revisão não foram encontradas evidências de ocorrências de efeitos das IE/AEE nos resultados dos alunos. Pacheco (2016) assinala o efeito na monitorização dos resultados, contudo sem efeitos visíveis. Consideramos, assim, que esta é uma área, juntamente com as MSA, onde poderão ser efetuados estudos.

4 Considerações finais

A maioria dos estudos, 57% (8), apresenta uma maioria de evidências de ocorrências de efeitos, pretendidos ou desejados, das IE/AEE nas escolas (EHREN; SHACKLETON, 2016a; KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017; MOURAZ; LEITE; FERNANDES, 2019; PENNINGCKX *et al.*, 2016a, 2016c; QUESEL; SCHWEINBERGER; MÖSER, 2020; QUINTELIER; DE MAEYER; VANHOOF, 2020; WAGNER, 2020). As evidências de ocorrências de efeitos positivos (desejados) representam 58% e as dos negativos 42% do total (114). Num estudo de revisão sistemática da literatura abrangendo cerca de 30 anos (1990 - abril de 2018), Hofer, Holzberger e Reiss (2020) mencionaram que, de 222 efeitos presentes em 16 estudos



com grupos de controlo, 24% (54) podem ser considerados com significado positivo, 18% (39) com significado negativo e 58% (129) sem significado positivo ou negativo atribuível, mas dividindo-se em 50% (65) com tendência positiva, 33% (42) com tendência negativa e 17% (22) sem informação disponível sobre a tendência.

Constata-se que as evidências de ocorrência de efeitos não desejados são aquelas que estão mais presentes nesta revisão. O impacto emocional das inspeções nos professores tem sido acentuado (PENNINCKX *et al.*, 2016b). Tem ocorrido um crescente interesse pela realização de estudos sobre os efeitos não desejados na sequência de outros anteriores (EHREN; JONES; PERRYMAN, 2016; PACHECO, 2014). Alguns autores sugeriram a continuidade do estudo dos efeitos não desejados com vista à implementação de políticas que levem à sua redução (PENNINCKX *et al.*, 2016b), ou atendendo aos custos das IE/AEE (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017). Na sequência de efeitos mencionados por Hult e Edström (2016), sugerimos que seja dada uma maior atenção às avaliações internas das aprendizagens, realizadas pelos próprios professores.

Em relação aos efeitos desejados, registaram-se mais evidências de ocorrências de efeitos da IE/AEE nos âmbitos da cultura de melhoria (33) e organizacional (12). Com menos evidências de ocorrências de efeitos, registaram-se ao nível do currículo (6), nos processos de melhoria (6), na sala de aula (5), na autoavaliação da escola (3) e na comunidade (1). Continua, assim, a manter-se uma certa tendência para se poder concluir que, tal como referido por Pacheco (2016, p. 264), a IE/AEE tem gerado efeitos na “[...] melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico”. Em termos da caracterização de efeitos, efetuada por autores revistos por Maia e Pacheco (2019), pode-se considerar que a IE/AEE tem produzido mais os efeitos procedimental, de legitimação discursiva, de legitimação simbólica e pragmática.

No estudo quantitativo longitudinal com grupo de controlo, Wagner (2020) assinalou, entre outras, a ocorrência de atividades de desenvolvimento depois das visitas inspetivas, com um ímpeto para a melhoria proporcionado pelas aulas observadas de acompanhamento, especialmente nas escolas com baixa capacidade de inovação. Por outro lado, alguns autores sugerem a realização de outros estudos sobre os efeitos desejados, que incluam, entre outras, informações sobre as condições de ensino por parte dos docentes (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017) e que considerem a



relação entre a aceitação do *feedback* fornecido pelas equipas de IE/AEE e as respostas cognitivas e afetivas dos professores (QUINTELIER; DE MAEYER; VANHOOF, 2020).

Com esta revisão, o leitor interessado no tema dos efeitos da IE/AEE nas escolas ficará a conhecer uma parte do que de mais recente se tem produzido. Fornece-se, assim, uma base de suporte teórico que, em conjunto com outras, poderá ser utilizada em futuros estudos empíricos. A pesquisa em outras bases de dados, de resumos e citações de artigos avaliados por pares, poderá trazer à luz a ocorrência de outros efeitos. Os efeitos na sala de aula e nos resultados dos alunos das EI/AEE encontram-se pouco estudados, pelo que esta será uma área de investigação em que se poderão vir a produzir e publicar novos trabalhos. Esta revisão considerou artigos científicos de acesso aberto, num período bem determinado. O alargamento dos tipos de fontes (referências) e do período temporal a considerar para a pesquisa e revisão será sempre uma opção válida.

Questões relativas a diferentes resultados obtidos têm levado alguns autores a sugerirem a realização de estudos que procurem responder às mesmas questões e que utilizem uma mesma metodologia (KEMETHOFER; GUSTAFSSON; ALTRICHTER, 2017; PENNINGCKX, 2017). A duração temporal das mudanças ou dos efeitos desejados pode ser limitada no tempo, pelo que a realização de estudos longitudinais envolvendo várias escolas, com utilização de grupos de controlo, aumentará o conhecimento da ocorrência dos efeitos e da sua persistência temporal e permitirá uma generalização dos resultados obtidos. Também a realização de estudos, envolvendo vários países, que atendam aos diversos contextos educacionais, poderá ajudar a consolidar as evidências sobre a frequência de ocorrência desses efeitos e a sua manutenção ao longo do tempo.

5 Referências

BROWN, M. *et al.* Polycentric inspection: a catalyst for sparking positive interactions in educational networks. *Evaluation*, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 76-97, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356389019895031>.

DIJKSTRA, A. *et al.* Inspecting school social quality: assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 75-84, 2017. Doi: <https://doi.org/10.4119/unibi/jssse-v16-i4-1640>.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

EHREN, M. Introducing school inspections. In: EHREN, M. (ed.). *Methods and modalities of effective school inspections, accountability and educational improvement*. Switzerland: Springer International, 2016a. p. 1-16.

EHREN, M. School inspections and school improvement; the current evidence base. In: EHREN, M. (ed.). *Methods and modalities of effective school inspections, accountability and educational improvement*. Switzerland: Springer International, 2016b. p. 69-85.

EHREN, M.; JONES, K.; PERRYMAN, J. Side effects of school inspection; motivations and contexts for strategic responses. In: EHREN, M. (ed.). *Methods and modalities of effective school inspections, accountability and educational improvement*. Switzerland: Springer International, 2016. p. 87-109.

EHREN, M.; PIETSCH, M. Validation of inspection frameworks and methods. In: EHREN, M. (ed.). *Methods and modalities of effective school inspections, accountability and educational improvement*. Switzerland: Springer International, 2016. p. 47-66.

*EHREN, M.; SHACKLETON, N. Mechanisms of change in Dutch inspected schools: comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, v. 64, n. 2, p. 185-213, 2016a. Doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>.

*EHREN, M.; SHACKLETON, N. Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 28, n. 4, p. 299-321, 2016b. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0>.

HOFER, S.; HOLZBERGER, D.; REISS, K. Evaluating school inspection effectiveness: a systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, [S.l.], v. 65, p. 1-19, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>.

HOPKINS, D.; REYNOLDS, D. The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, [S.l.], v. 27, n. 4, p. 459-475, 2001. Doi: <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>.

*HOPKINS, E. et al. Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 52-61, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1177/1365480215627894>.

*HULT, A.; EDSTRÖM, C. Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 305-325, 2016. Doi: <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30200>.

*JONES, K. et al. The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, [S.l.], v. 43, n. 6, p. 805-822, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499>.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

*KEMETHOFER, D.; GUSTAFSSON, J.-E.; ALTRICHTER, H. Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, [S.l.], v. 29, p. 319-337, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>.

MAIA, I.; PACHECO, J. Gestão curricular baseada em resultados e standards e seus efeitos na avaliação institucional. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. esp., p. 18-30, 2019. Doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-62202019especial775p.18-30>.

MORTIMORE, P. *et al.* *School matters: the junior years*. Wells: Open Books, 1988.

*MOURAZ, A.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Between external influence and autonomy of schools: effects of external evaluation of schools. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 29, p. 1-11, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2922>.

PACHECO, J. Avaliação externa de escolas. Um projeto de investigação. In: PACHECO, J. (org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto, 2014. p. 7-13.

PACHECO, J. Resultados globais do projeto. In: BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. P. (org.). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto, 2016. p. 263-271.

PENNINCKX, M. Effects and side effects of school inspections: a general framework. *Studies in Educational Evaluation*, [S.l.], v. 52, p. 1-11, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.006>.

*PENNINCKX, M. *et al.* Effects and side effects of Flemish school inspection. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 5, p. 728-744, 2016a. Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143215570305>.

*PENNINCKX, M. *et al.* Enquiry into the side effects of school inspection in a 'low-stakes' inspection context. *Research Papers in Education*, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 462-482, 2016b. Doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1076886>.

*PENNINCKX, M. *et al.* Explaining effects and side effects of school inspections: a path analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 333-347, 2016c. Doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1085421>.

PIEZUNKA, A. Struggle for Acceptance - Maintaining External School Evaluation as an Institution in Germany. *Historical Social Research*, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 270-287, 2019. Doi: <https://doi.org/10.12759/hsr.44.2019.2.270-287>.

*QUESEL, C.; SCHWEINBERGER, K.; MÖSER, G. Responses to positive and negative feedback on organizational aspects of school quality: teachers' and leaders' views on a Swiss traffic light approach to school inspection. *School Effectiveness and School Improvement*, [S.l.], p. 1-18, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1856886>.

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7068>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

*QUINTELIER, A.; DE MAEYER, S.; VANHOOF, J. Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit. *School Effectiveness and School Improvement*, [S.l.], v. 31, n. 4, p. 529-547, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1750432>.

REDDING, S. *et al.* *Four domains for rapid school improvement: Indicators of effective practice*. San Francisco: The Center on School Turnaround at WestEd, 2018.

REYNOLDS, D. School Effectiveness and School Improvement (SESI): links with the International Standards/Accountability Agenda. In: TOWNSEND, T. *et al.* (ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education. The Netherlands: Springer International, 2007. v. 17. p. 471-484.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. The processes of school effectiveness. In: TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (ed.). *The international handbook of school effectiveness research*. United Kingdom: Falmer, 2000. p. 134-159.

*SAMPAIO, M.; LEITE, C. Relationships between the assessment of school quality and social justice. *Educational Research*, [S.l.], v. 63, n. 1, p. 133-146, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1857654>.

SCHEERENS, J.; EHREN, M. The evidence base for school inspection frameworks. In: EHREN, M. (ed.). *Methods and modalities of effective school inspections, accountability and educational improvement*. Switzerland: Springer International, 2016. p. 19-46.

SIMEONOVA, R. *et al.* A continuum of approaches to school inspections: cases from Europe. *Pedagogy*, [S.l.], v. 92, n. 4, p. 487-506, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341333639>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOARES, L.; SOUSA, M. Avaliação educacional ou política de resultados?. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-24, 2020. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15set/dez.2951>.

*WAGNER, I. Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany. *Studies in Educational Evaluation*, [S.l.], v. 67, p. 1-9, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100913>.

Pascoal Diogo Albuquerque, Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)

<https://orcid.org/0000-0001-7805-2925>

Doutorando em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Colaborador estrangeiro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Controles da Universidade Federal da Paraíba.

Contribuição de autoria: Investigação, metodologia, escrita (primeira redação e revisão e edição).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5524885816743248>

E-mail: pda@sapo.pt

Educ. Form., Fortaleza, v. 7, n. 1, e7088, jan./abr. 2022

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7088>

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>

ISSN: 2448-3583



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

Antônio Gomes Ferreira, Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)

<https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

Professor de Ciências da Educação na FPCE da UC e diretor da mesma instituição, responsável pelos Serviços de Qualidade Pedagógica, perito em avaliação externa na Agência de Avaliação do ensino superior.

Contribuição de autoria: Conceituação, metodologia, supervisão, escrita (revisão).

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Carlos Manuel Folgado Barreira, Universidade de Coimbra (UC), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)

<https://orcid.org/0000-0001-6137-2842>

Professor auxiliar na FPCE da UC. Desenvolve atividade de investigação e ensino nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, essencialmente no domínio da avaliação educacional. Tem participado, como perito, no Programa de Avaliação Externa de Escolas.

Contribuição de autoria: Conceituação, metodologia, supervisão, escrita (revisão).

E-mail: cabarreira@fpce.uc.pt

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Sebastião Lemes e Juvenildo Nascimento

Como citar este artigo (ABNT):

ALBUQUERQUE, Pascoal Diogo; FERREIRA, António Gomes; BARREIRA, Carlos Manuel Folgado. As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, n. 1, e7068, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7068>



Recebido em 1º de novembro de 2021.

Aceito em 5 de outubro de 2021.

Publicado em 1 de janeiro de 2022.



PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA

De acordo com Grayling (2019/2020), o positivismo lógico, sinónimo de empirismo lógico, “é a perspectiva de que as únicas formas de conhecimento genuíno vêm da ciência empírica, do exame sistemático e logicamente organizado dos fenómenos naturais” (p. 434).

Segundo Cohen, Manion, e Morrison (2018), o pós-positivismo não rejeita o valor do método científico, mas defende a reformulação da força das teorias por ele originadas, pois as “forças são dependentes da sua capacidade de suportar ‘testes severos’ da sua falsificabilidade e de as suas descobertas estarem sujeitas à falsificação futura à luz de novas evidências” (p. 17). Assim, segundo esta visão pós-positivista, a ciência caracteriza-se pela “natureza teoricamente carregada das observações, a subdeterminação da teoria por evidência empírica, a importância da comunidade académica na validação das garantias do conhecimento, a natureza provisória e conjectural das conclusões, e a natureza múltipla da realidade e ‘verdades’ ” (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, p. 17). De acordo com esta definição, um investigador das ciências naturais fica em igualdade de posição, e não de privilégio, em relação a um investigador das ciências sociais (Cohen et al., 2018).

Quando partimos da educação, em geral, passando pela escola, pela sala de aula, até chegarmos ao professor e ao aluno, em particular, além do pós-positivismo, torna-se necessário considerar também características de outros paradigmas, não numa lógica de evidenciamento da sua competição e antagonismo, ou de opção por uma única visão, mas sim numa lógica de complementaridade e de procura de explicações e do entendimento de fenómenos complexos. Por exemplo, a perspectiva interacionista simbólica acentua que as pessoas “atuam em relação um ao outro, levando-se em conta, agindo, percebendo, interpretando, agindo outra vez” (Cohen et al., 2018, p. 22). Este interacionismo é também considerado pela perspectiva construtivista que defende que “as pessoas ativamente e agentivamente procuram, selecionam e constroem as suas visões, mundos e aprendizagem, e estes processos estão enraizados em contextos socioculturais e interações” (Cohen et al., 2018, p. 23). Esta abordagem construtivista “baseia-se numa ontologia que refere que o que existe depende daquilo que os indivíduos percebem que existe” (Gómez, 2022, p. 17).

Numa perspectiva pós-estruturalista, as pessoas “podem transportar contradições e tensões dentro de si (por ex., em termos de classe, etnia, género, emprego, grupo social, pertença familiar e tarefas, e assim por diante)” (Cohen et al., 2018, p. 25), não sendo “simplesmente os portadores descentrados de determinados papéis” (p. 25). Por outro lado, no caso concreto da escola, este sistema complexo pode ser visto à luz do paradigma da teoria complexa em que

“através do retorno [*feedback*], recursão, perturbação, autocatálise, conectividade e auto-organização, níveis mais altos de complexidade e diferenciadas novas formas de vida, comportamento e sistemas surgem de níveis mais baixos de complexidade e formas existentes” (Cohen et al., 2018, p. 27).

Consideramos que, tal como Corbin e Strauss (2015) defendem, os eventos resultam de “múltiplos fatores unindo-se e interagindo de formas complexas e muitas vezes imprevistas” (p. 28). Sendo as pessoas diferentes nas suas respostas, torna-se importante a obtenção de diversas perspetivas sobre os eventos, assumindo que “para entender a resposta humana, ela deve estar localizada no contexto pessoal e social, psicológico, político, temporal, económico e cultural mais amplo” (Corbin & Strauss, 2015, p. 28).

A escolha do tema da tese deve ser de particular interesse para o investigador pois este vai investir muito tempo e energia com o trabalho que irá desenvolver (Bogdan & Biklen, 1991/2013; Hill, M. M., & Hill, A., 2009). Os interesses profissionais (professor e membro de uma equipa de avaliação interna) e académicos (dissertação de mestrado em tema interrelacionado) ajudaram o autor nessa escolha.

O enquadramento concetual, realizado na primeira parte desta tese, foi fundamental para orientar a investigação, pois procurou trazer um pouco da evolução do conhecimento sobre as políticas globais sobre a qualidade da escola e sobre a avaliação da escola para a melhoria educacional. A capacidade para uma ENAAE melhorar é influenciada pelo aproveitamento que se faz dos resultados da AEE mas também, entre outros fatores, abordados na parte I, segundo o HMIE (2007b), depende de: uma visão acordada e partilhada; um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos; uma autoavaliação eficaz; um acompanhamento e apoio de perto das iniciativas; um pensamento criativo que permite alcançar soluções que ajudam a melhorar as experiências de aprendizagem e de realização para todos.

O trabalho empírico, permitindo testar alguns dos resultados da literatura científica (Hill, M. M., & Hill, A., 2009), revista na primeira parte desta tese, seguirá essencialmente uma linha de investigação-na/pela-ação (Esteves, 1986; Amado & Cardoso, 2014; Stringer & Ortiz Aragón, 2021), procurando atingir resultados que venham a ser diretamente utilizados na tomada de decisões pela instituição alvo do estudo, podendo assim também classificar-se como uma investigação aplicada (Bogdan & Biklen, 1991/2013; Hill, M. M., & Hill, A., 2009).

De acordo com Morgado (2012), há uma utilização de procedimentos: do paradigma crítico, em que a reflexão expõe características políticas e sociais da educação; do paradigma interpretativo ou qualitativo, procurando-se a compreensão e interpretação dos fenómenos; do

paradigma positivista ou racionalista, pretendendo-se a explicação e a possibilidade de verificação.

Este capítulo divide-se em 3 secções, relativas à questão central e subquestões associadas, aos objetivos desta investigação e às opções metodológicas adotadas.

1. Formulação do problema – a questão central e subquestões associadas

Quando abordámos, na subsecção referente ao movimento da eficácia das escolas (cap. I da primeira parte), a evolução da investigação que permitiu a identificação de um conjunto de fatores que caracterizam a escola eficaz, verificámos também que tais progressos investigativos trouxeram à discussão preocupações dos académicos, a propósito das condições metodológicas particulares em que os resultados, de um determinado estudo, foram obtidos, e da sua aplicação a todas as escolas, independentemente de localizações geográficas, condições socioeconómicas da população, níveis de ensino etc. Por exemplo, Teddlie e Stringfield (1993) referiram que:

Mesmo que os programas de melhoria baseados na pesquisa de efeitos da escola primária estivessem sendo adotados em todo o país e incorporados à lei federal, um estudo federal reconheceu que as descobertas de pesquisa que sustentavam esses programas podem não ser generalizáveis ou implementáveis de maneira produtiva em todas as escolas. (Teddlie & Stringfield, 1993, p. 4)

Na secção 3 do capítulo II, da primeira parte desta tese, no estudo “Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa”, que abrangeu 461 UG do Continente, relativamente às correlações entre as classificações obtidas nos domínios dos dois ciclos de AEE, Alferes et al. (2016) mencionam que o valor verificado para o domínio “Resultados” (0,40) sustenta “alguma continuidade e coerência dos quadros de referência” (p. 66), enquanto que para o domínio “Liderança e gestão” “tal continuidade é problemática [...] e está provavelmente ausente no domínio Prestação do Serviço Educativo” (p. 66), onde se verificou uma correlação considerada reduzida (0,19). Estes autores encontraram que, em termos acumulados mantiveram ou subiram a classificação, do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, relativamente ao total de UG: “90,9% (Resultados), 87,9% (Prestação do Serviço Educativo), 85,0% (Organização e Gestão Escolar versus Liderança e Gestão), 81,8% (Liderança versus Liderança e Gestão) e 96,7% (Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola versus Liderança e Gestão)” (Alferes et al., 2016, p. 64). Para estes autores, a subida generalizada das classificações “tomada pelo valor facial, [...] seria compatível com a melhoria efetiva das Escolas, resultante do *feedback* obtido no primeiro ciclo da AEE” (Alferes et al., 2016, p. 66). No entanto, Alferes et al. (2016), justificando-se também com “as modificações introduzidas

no quadro de referência, a alteração dos procedimentos de atribuição de classificações e a relativização do sentido das mesmas” (p. 66) concluem que a afirmação de que ocorreu uma melhoria efetiva é problemática e “*a fortiori*, não [lhes permite] pronunciar sobre o hipotético impacto positivo da AEE no desempenho e eficácia das escolas portuguesas” (p. 66). Em nosso entender, enquanto ao nível do conjunto das UG, as frequências absolutas e relativas refletem uma clara evolução nas classificações obtidas em todos os domínios, do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, o estudo das correlações coloca à vista certas inconsistências, produzidas pelas alterações no quadro de referência e na escala de avaliação, entre outras, que levam a dificuldades na determinação das influências da AEE nas escolas. Os estudos de caso, do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10), permitiram refinar as análises e encontrar algumas dessas influências. Estes estudos contemplaram várias situações que, em nosso entender, revelam um pouco da singularidade que cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas avaliado possui. Essa diversidade abrangeu, entre outros: um agrupamento de escolas que, no 1.º ciclo de AEE, tinha um “processo de autoavaliação algo desestruturado” (Sampaio et al., 2016, p. 46) mas que subiu as suas classificações do 1.º para o 2.º ciclo de AEE, comparativamente com um segundo agrupamento que, no 1.º ciclo de AEE, já possuía “um processo de autoavaliação estruturado, apoiado em referentes teóricos e na participação em projetos de autoavaliação” (Sampaio et al., 2016, p. 46), mas que “viu a sua classificação descer, mesmo no domínio dos resultados, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo” (Sampaio et al., 2016, p. 49); um agrupamento “cujas classificações desceram do primeiro ciclo de AEE para o segundo ciclo” (Fernandes et al., 2016, p. 158), em que o diretor “parece admitir ter ‘o trabalho de terreno’ feito, aspeto que advirá do facto de ser *uma liderança de continuidade* e, portanto, se sentir legitimado perante a comunidade educativa” (Fernandes et al., 2016, p. 167), e outro agrupamento “cujas classificações subiram do primeiro ciclo de AEE para o segundo ciclo” (Fernandes et al., 2016, p. 158), no qual o diretor “em *início do mandato*, parece evidenciar uma maior atenção em relação a atividades que o legitimem, como Diretor, na comunidade escolar e educativa” (Fernandes et al., 2016, p. 167); uma UG que, na 1.ª AEE, obteve as classificações seguintes: “*Resultados – Bom; Prestação do serviço educativo – Suficiente; Organização e gestão escolar – Bom; Liderança – Suficiente e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola – Insuficiente*” (Gonçalves et al., 2016, p. 216), e na 2.ª avaliação AEE obteve a “classificação de Muito Bom em todos os domínios” (Gonçalves et al., 2016, p. 216); duas UG, escolhidas “por constituírem dois ‘casos’ de melhoria das classificações e corresponderem a situações críticas do processo de avaliação extern[a]” (Sousa et al., 2016, p. 232), uma, um agrupamento

de escolas com oferta desde o jardim de infância até ao 3.º CEB, pertencente ao distrito de Viana do Castelo, e outra, uma escola secundária com contrato de autonomia desde 2007, pertencente ao distrito de Braga. Assim, como mencionam Pacheco, Morgado, Sousa, e Maia (2020), “por mais estudos empíricos e teóricos que sejam realizados, o estudo do impacto e efeitos da avaliação externa das escolas é algo inacabado e incompleto, pois sobre este processo não é possível definir um grupo de controlo” (p. 23).

Decorridos dois ciclos de avaliação externa, a influência da AEE nas escolas têm-se verificado mais ao nível: do tornar seus os quadros de referência da AEE, em vigor em cada ciclo avaliativo; do fortalecimento dos processos de autoavaliação e de organização do trabalho das lideranças e dos professores; da conceção de planos, destinados a superar as fragilidades assinaladas nos relatórios da AEE; do reforço da participação da comunidade na vida escolar. Por outro lado, como refere Pacheco (2016b), a AEE tem produzido efeitos na “monitorização de resultados académicos, embora sem efeitos visíveis” (p. 264), e na “melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico, sendo o impacto nesta última dimensão reconhecido como reduzido ou inexistente” (p. 264). No estudo realizado por Fialho et al. (2014), estes autores encontraram aspetos comuns nos quatro relatórios internacionais, enquadráveis temporalmente no período em que vigorou o 1.º ciclo de AEE em Portugal (2006-2011), que continuam bem atuais: “o fraco impacto da avaliação externa na melhoria das escolas” (Fialho et al., 2014, p. 172), “a insuficiente articulação da avaliação da ‘Liderança e gestão’ com a avaliação de desempenho dos diretores de escolas” (p. 173), “a necessidade de adequação da duração do ciclo avaliativo aos resultados da avaliação das escolas” (p. 174), “a necessidade de acompanhamento sistemático das escolas na implementação de planos de melhoria” (p. 174), “a importância dos resultados escolares na avaliação das escolas” (p. 175) e “a insuficiente valorização da observação da prática letiva na avaliação das escolas” (p. 176). Por exemplo, em relação a este último aspeto, Fialho et al. (2014) referem que “a supervisão pedagógica através da observação de aulas, focalizando a atenção quer no ensino, quer na aprendizagem, é considerada por alguns autores como uma estratégia organizacional que poderá conduzir [...] a várias melhorias” (p. 176). No capítulo II, da primeira parte desta tese, referimos também o estudo de Santiago et al. (2012) que, considerando um quadro geral de avaliação constituído pelas avaliações dos alunos, dos professores, da escola e do sistema educativo, mencionam que uma prioridade deveria ser reforçar a função de melhoria da avaliação quer formativa, quer sumativa, para melhorar a aprendizagem dos alunos. Também o desenvolvimento de um quadro de avaliação eficaz deveria considerar uma interligação adequada entre as diversas componentes “(por exemplo,

avaliação de professores, avaliação de escolas e desenvolvimento escolar), e assegurando que os vários elementos dentro de uma componente de avaliação estejam suficientemente ligados (por exemplo, autoavaliação escolar e avaliação escolar externa)” (Santiago et al., p. 9).

Assim, seguindo a metodologia da pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2008), com base no enquadramento, realizado na primeira parte desta tese, incluindo o quadro de referência, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005), e a literatura sobre o impacto e efeitos da AEE, uma questão principal continua a colocar-se: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola?

A partir desta questão central, outras se colocam:

Que efeitos são produzidos a nível organizacional?

Que mudanças ocorrem a nível curricular e pedagógico?

Quais os efeitos nos resultados académicos e sociais?

Que consequências para a relação da escola com a comunidade?

Que mudanças ocorrem na autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada?

Há um conjunto de processos de melhoria que são seguidos?

Existe uma cultura de melhoria?

2. Objetivos

Como objetivo geral, propomo-nos determinar as consequências da avaliação externa para a melhoria sustentada numa ENAAE pertencente à Região Centro de Portugal (NUT II). Como objetivos específicos pretendemos:

- Analisar os relatórios de AEE e os contraditórios apresentados pelas ENAAE da mesma área geográfica próxima da ENAAE objeto desta investigação;
- Caracterizar o contexto atual da ENAAE;
- Inferir o grau de apropriação dos referenciais vindos de processos de avaliação externa e de acompanhamento externo da ação educativa;
- Determinar os efeitos da avaliação externa na ENAAE a nível: organizacional, curricular e pedagógico, da relação da ENAAE com a comunidade, dos resultados académicos e sociais, da autoavaliação e do quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005);
- Compreender quais as mudanças reais na ENAAE em consequência da avaliação externa.

3. Opções metodológicas

O “Estudo A”, apresentado no segundo capítulo desta segunda parte da tese, visou dar cumprimento ao primeiro objetivo específico acima enunciado. Tendo em conta as diferenças entre os modelos de AEE, aplicados no 1.º e no 2.º ciclo avaliativos, foram analisados os relatórios e contraditórios de 7 ENAAE, todas próximas geograficamente, incluindo a ENAAE alvo da nossa investigação. A realização desta análise documental: permitiu a confirmação de alguns resultados, verificados na literatura revista na parte referente ao enquadramento concetual; ajudou à concretização do segundo objetivo, relativo à caracterização do contexto atual da ENAAE; contribuiu, em conjunto com outras fontes, para a reflexão e posterior elaboração do guião da entrevista individual, utilizado no estudo designado “Estudo B”. A análise dos relatórios de AEE e os contraditórios possibilitou também a produção de dois artigos, publicados em revistas científicas, que constam das subsecções 2.8. e 2.9.

A ENAAE2, analisada no “Estudo A”, registou, na primeira AEE, efetuada em 2010/2011, a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” e de “Muito Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança” (IGE, 2011b). Na segunda AEE, realizada no ano letivo 2013/2014, obteve as classificações de “Suficiente” no domínio “Resultados” e a de “Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (IGEC, 2014a). Ressalvando as diferenças entre os dois modelos de AEE utilizados, verificou-se, assim, uma descida generalizada das classificações da 1.ª para a 2.ª AEE: no domínio “Resultados”, de “Bom” para “Suficiente”; no domínio “Prestação do serviço educativo”, de “Muito Bom” para “Bom”; no conjunto dos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, comparativamente com o domínio “Liderança e gestão”, de “Muito Bom” para “Bom”. Esta ENAAE tem sido estudada (Albuquerque, 2012; Ferreira & Albuquerque, 2016) e acompanhada de perto pelo autor deste texto. Surgiu um natural interesse em trabalhar num caso relativamente raro “cujo aprofundamento se justificava como interessante precisamente pela necessidade de compreensão da sua peculiaridade” (Gómez, 2022, p. 19). Assim, o autor deseja continuar a estudar esta ENAAE, com vários objetivos que se poderão inscrever numa linha de investigação-na/pela-ação (Amado & Cardoso, 2014; Coutinho, 2015; Esteves, 1986) que, de acordo com Esteves (1986), incluem objetivos de investigação (produção de conhecimento), de inovação (introdução de mudanças) e de formação (capacitação dos profissionais). Uma abordagem em que a observação do que se passa, a recolha de dados (que

engloba procedimentos orientados para a participação dos profissionais que trabalham na instituição), a análise e a interpretação, permitem obter respostas às questões iniciais e o subsequente planeamento, implementação e avaliação de ações “que melhoram a vida e o bem-estar de todos os participantes” (Stringer & Ortiz Aragón, 2021, p. 7). Existe, assim, um interesse em que os resultados desta investigação venham a ser diretamente utilizados na tomada de decisões internas pela organização escolar alvo deste estudo, pelo que esta investigação também pode classificar-se como uma investigação aplicada, conforme o expresso por autores como Bogdan e Biklen (1991/2013) e Hill, M. M., e Hill, A. (2009).

O trabalho intitulado “Estudo B” (parte II, cap. III) destinou-se a procurar respostas para as questões formuladas na secção anterior, dando cumprimento aos objetivos subsequentes ao primeiro objetivo específico, anteriormente abordado. Existe um interesse motivado pelas necessidades de aprender mais sobre a ENAAE escolhida e de procurar a compreensão das consequências da avaliação externa para a melhoria contínua dessa escola, pelo que, de acordo com o proposto por Stake (1995/2016), poderemos chamar a este estudo um estudo de caso intrínseco e instrumental. Assim, pretende-se que o conhecimento gerado seja “mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2012, p. 57). A “demarcação clara e precisa das [...] fronteiras” (Amado & Freire, 2014, p. 124) do caso, caracterizado pela “sua delimitação natural ou integridade fenomenológica” (Amado & Freire, 2014, p. 124), é essencial para o alcançar desse desiderato. Assim, atendendo-se aos recursos em termos do número de investigadores envolvidos (apenas o autor) e do tempo necessário, foi utilizada uma metodologia qualitativa, baseada na pesquisa e análise documental (Matos, 2010) e na realização de entrevistas semiestruturadas (ou semi-diretivas, de acordo com Quivy e Campenhoudt, 2008).

Houve, como mencionam Carmo e Ferreira (1998), um “interesse em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua” (p. 177). A nossa investigação empírica teve, de acordo com Hill, M. M., e Hill, A. (2009), como característica fundamental a realização de observações para melhorar a compreensão do fenómeno a estudar. O trabalho todo foi distribuído por 3 fases principais. A primeira começou com o desenvolvimento do enquadramento concetual (parte I) e prosseguiu depois para a escrita do capítulo referente à metodologia e para a realização do “Estudo A” (pertencentes à parte II). Na segunda fase, procedeu-se à construção do guião da entrevista individual (apêndice I), à elaboração do documento referente ao consentimento informado para participar na entrevista individual (apêndice II), à definição da dimensão, categorias e subcategorias utilizadas na

análise do conteúdo das entrevistas (apêndice III), e à realização das entrevistas, suas transcrições, e análise do conteúdo das mesmas com recurso a unidades de registo para cada subcategoria (apêndice IV). Por fim, a terceira fase, na linha do proposto para a triangulação das fontes de dados (Denzin, 1970), começou com a busca de respostas para as questões de investigação com recurso ao cruzamento dos resultados obtidos nas entrevistas com os resultados obtidos no “Estudo A”, e terminou com a redação do capítulo da conclusão onde se apresentou uma síntese das principais conclusões e algumas sugestões para o futuro.

A revisão da literatura, da legislação e de instrumentos, efetuada no enquadramento concetual, bem como a realização do “Estudo A” e a saída do novo QRAEE (3.º ciclo avaliativo), deram contribuições essenciais para a elaboração do guião da entrevista individual (apêndice I). Entre outras, destacamos: as investigações sobre a eficácia escolar, como as realizadas no Junior School Project (Mortimore et al., 1988) e no Louisiana School Effectiveness Study (Teddlie & Stringfield, 1993); as investigações sobre melhoria escolar (Teddlie & Stringfield, 2007); os estudos sobre eficácia e melhoria interligadas (Reynolds, 1996; Stoll & Fink, 1996) como, por exemplo, o Improving School Effectiveness Project (MacBeath, 2007) e o projeto Effective School Improvement (Creemers et al., 2007), designadamente o quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (Reezigt & Creemers, 2005); o relatório técnico do TALIS 2008, que incluiu uma pergunta, de resposta fechada, no questionário destinado a diretores de escola, sobre a influência da autoavaliação e da AEE sobre seis aspetos (OECD, 2010); os fatores aos quais a capacidade de melhorar está ligada, presentes na quarta parte do guia *How Good is Our School? The Journey to Excellence*, designada por *Planning for Excellence* (HMIE, 2007b); o guião de entrevista utilizado por Albuquerque (2012); os guiões de entrevista utilizados no projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Alferes et al., 2016; Barreira et al., 2014; Bidarra et al., 2014; Fernandes et al., 2016; Fialho et al., 2014; Gonçalves et al., 2016; Pacheco, 2014, 2016a, 2016b; Sampaio et al., 2016; Silvestre et al., 2016; Sousa et al., 2016); o “Estudo A”, apresentado no capítulo II desta segunda parte da tese; a legislação saída em 2018, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho, e subsequentes portarias (Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto; Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto); a documentação referente ao terceiro quadro de referência da avaliação externa, publicada no sítio Web da IGEC, em fevereiro de 2019; o guião das entrevistas realizadas no âmbito do projeto de investigação “Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas do ensino não superior, em Portugal” - MAEE, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CED-

EDG/30410/2017), coordenado pela Universidade do Minho e com a participação da Universidade de Coimbra, da Universidade de Évora e da Universidade Aberta. O texto do consentimento informado, presente no guião das entrevistas realizadas no âmbito deste projeto MAEE, também serviu de base à elaboração do documento do consentimento informado para participar na entrevista individual (apêndice II).

Antes do desenvolvimento do trabalho de campo na ENAAE, o guião da entrevista individual (apêndice I), a efetuar ao(à) diretor(a), subdiretor(a), coordenadores(as) de departamento curricular, presidente do conselho geral (CG) e representantes dos(as) docentes no CG, o documento relativo ao consentimento informado (apêndice II), a declaração dos orientadores da tese e a nota metodológica da investigação, foram previamente submetidos na plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar. Após análise, foi aprovado, pela Direção-Geral da Educação (DGE), o pedido de realização de inquérito, submetido na plataforma de monitorização de inquéritos em meio escolar (inquérito n.º 0868100001). Seguidamente, antes do início da realização das entrevistas, correu uma reunião com o diretor a explicar o âmbito, os objetivos desta investigação e a metodologia utilizada. Posteriormente, foram realizados vários contactos, pessoalmente e via correio eletrónico, com as pessoas, escolhidas intencionalmente para virem a participar nesta investigação por possuírem “maior densidade de informações úteis aos propósitos da investigação” (Fontanella, 2022, p. 33). Foram-lhes fornecidas informações e prestados esclarecimentos e procedeu-se ao convite a participar.

Quando o investigador se propõe “a aprender de outros, é importante considerar como o seu trabalho irá afetá-los” (Mears, 2017, p. 187). Toda a ação e decisão deve ser norteada pelo “imperativo de primeiro, fazer nenhum mal” (Mears, 2017, p. 187). O autor desta tese, consciente das interinfluências, adotou uma atitude autorreflexiva sobre como um investigador pode influenciar o processo investigativo e como este o influencia (Corbin & Strauss, 2015), atendendo às questões éticas concernentes a todos os participantes na investigação, incluindo o próprio investigador (Cohen et al., 2018). Por exemplo, tendo em conta que, como referem Cohen et al. (2018), “ser-se livre é uma condição de viver em democracia, e que quando restrições e limitações são colocadas a essa liberdade elas têm de ser justificadas e consentidas” (p. 122), foi adotado o consentimento informado, protegendo-se e respeitando-se o direito à auto-determinação (Cohen et al., 2018). Globalmente, procuraram-se implementar “alguns controlos e equilíbrios internos” (Corbin & Strauss, 2015, p. 47) que permitiram reduzir grandemente as possibilidades de enviesamento ou as suposições (Corbin & Strauss, 2015; Lejeune, 2011/2019). Foram, assim, refinados procedimentos, adotando ou implementando,

entre outros aspetos: a utilização de um registo das atividades “presentes e futuras que acontecem durante o processo de pesquisa” (Corbin & Strauss, 2015, p. 36); a prestação de informações e esclarecimentos aos órgãos da ENAAE e membros da sua comunidade escolar, bem como a disponibilidade para responder a questões/preocupações e prestar esclarecimentos adicionais aos participantes nas entrevistas (Gibbs, 2017); a leitura, assinatura e guarda, em triplicado, do consentimento informado para participar na entrevista (uma cópia para o entrevistado(a), outra para o entrevistador/autor desta tese e outra para a ENAAE); a audição repetida dos registos gravados e a sua subsequente transcrição; a análise do conteúdo das entrevistas fiel ao discurso e ideias dos(as) escutados(as), procurando “colocar de lado noções preconcebidas sobre o que o pesquisador espera encontrar na pesquisa e deixar que os dados falem” (Corbin & Strauss, 2015, p. 219). Os resultados obtidos no “Estudo B” foram sistematizados nas secções e subsecções constituintes do capítulo III e a sua discussão foi realizada no capítulo IV, cruzando (Cohen et al., 2018; Coutinho, 2015) o que resultou das entrevistas com o que foi evidenciado no “Estudo A”, para responder às subquestões da questão principal de investigação. Nas subsecções seguintes, serão abordadas com mais detalhe a análise documental e as entrevistas.

3.1. Estudo de documentos

As fontes de informação são de natureza e tipologia diversa, podendo os documentos ser “escritos (manuscritos ou impressos), audiovisuais (filmicos ou digitais), públicos ou privados, institucionais ou pessoais” (Silva, 2022, p. 107). Na discussão relativa a fontes documentais são consideradas como fontes primárias aquelas que se constituem como “um registo de um evento ou processo por uma testemunha ou sujeito nele envolvido” (McCulloch, 2017, p. 216). Simplificando, de acordo com Martin (2018), a “análise primária é uma interpretação de materiais originais” (p. 325). Segundo McCulloch (2017), “uma enorme variedade de documentos primários está disponível para os pesquisadores examinarem e avaliarem” (p. 220), nela se incluindo “diários, cartas, autobiografias e escritos ficcionais [...] documentos baseados nos *media* [itálico nosso], livros, relatórios e atas de debates e comissões” (p. 220). As fontes secundárias “são formadas através da análise de documentos primários para darem conta do evento ou processo em questão, muitas vezes em relação com outros” (McCulloch, 2017, p. 216), pelo que a análise que efetuamos deste tipo de fontes “envolve uma examinação das interpretações de outros” (Martin, 2018, p. 325). Estas fontes secundárias

incluem “bibliografias, catálogos de bibliotecas e anuários” (Silva, 2022, p. 107). As fontes de informação científica podem ainda incluir fontes classificadas como terciárias “de que são exemplos monografias de referência, enciclopédias, dicionários e repertórios” (Silva, 2022, p. 107).

A análise dos relatórios e contraditórios referentes às duas avaliações externas efetuadas em 7 ENAAE da Região Centro de Portugal, todas próximas geograficamente, apresentada no capítulo II desta parte (“Estudo A”), pretendeu dar cumprimento ao primeiro objetivo específico da nossa investigação, anteriormente enunciado. Tal possibilitou também, tendo por objeto de estudo algumas destas ENAAE, a escrita de dois artigos, publicados em revistas científicas (subsecções 2.8. e 2.9.), que ajudam a uma melhor compreensão e contextualização do caso peculiar (Gómez, 2022) da ENAAE2. Assim, foram trazidos elementos úteis para a caracterização do contexto atual da ENAAE objeto da nossa investigação (segundo objetivo específico). Esta caracterização beneficiou também da “literatura não técnica” (Corbin & Strauss, 2015, p. 52) que permitiu aprender mais sobre a ENAAE. Foram assim analisados documentos, essenciais para melhor compreender a sua estrutura, funcionamento e desenvolvimento da sua missão, nomeadamente: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades, o plano de melhoria, o relatório do programa de acompanhamento da ação educativa, o relatório do plano de ação estratégico e os relatórios de autoavaliação da ENAAE.

Junto com a literatura, revista na parte referente ao enquadramento concetual, o “Estudo A” trouxe conhecimento que ajudou à reflexão e subsequente construção do guião da entrevista individual (apêndice I) e à definição das categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas (apêndice III).

3.2. Entrevistas

Atendendo ao conhecimento obtido previamente, através do estudo da literatura (enquadramento concetual) e da prática profissional, aos objetivos da investigação, à conjugação com outros métodos (Amado & Ferreira, 2014), às condições logísticas e ao tempo disponível, a opção pelo tipo de entrevista semiestruturada ou semidiretiva visou a reunião de “várias perspectivas sobre as mesmas questões” (Tuckman, 1999/2012, p. 690) bem como a obtenção de dados comparáveis entre os participantes (Bogdan & Biklen, 1991/2013). A flexibilidade comportou a liberdade de resposta do(a) respondente (Amado & Ferreira, 2014),

em que o entrevistador, consoante o decurso da entrevista, procurando não influenciar as respostas, verbalmente e/ou não verbalmente (Corbin & Strauss, 2015), pôde alterar a ordem pela qual as questões foram sendo colocadas (Amado & Ferreira, 2014) e efetuou, eventualmente, outras questões que não se encontravam no guião (Matos, 2010). Foi também concedida a possibilidade de os(as) participantes falarem de algum assunto que considerassem importante e que não se tivessem lembrado de falar no decurso das suas respostas às questões.

Tendo em conta a questão central “Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola?”, as subquestões associadas e os objetivos do estudo, o papel das lideranças, evidenciado em diversos estudos mencionados no enquadramento concetual (Alaíz et al., 2003; Albuquerque, 2012; Evans & Teddlie, 1995; Fernandes et al., 2016; Gonçalves et al., 2016; IGEC, 2018; Nóvoa, 1992; Stoll & Sammons, 2007), o tempo disponível para a realização dos trabalhos e os recursos humanos envolvidos nos mesmos (apenas o autor da tese), definimos uma amostra, representativa das lideranças da ENAAE, constituída por “informadores-chave” (Bogdan & Biklen, 1991/2013, p. 95), isto é “sujeitos que concentram em si os conteúdos que dizem respeito aos objetivos de pesquisa e que poderão ser escolhidos como participantes preferenciais” (Fontanella, 2022, p. 35).

A amostra foi assim constituída pelo(a) diretor(a) anterior, pelo(a) diretor(a) atual (à data da realização das entrevistas), pelo(a) subdiretor(a), pelos(as) coordenadores(as) de departamento curricular, pelo(a) presidente do CG e pelos(as) representantes dos(as) docentes no CG. O(A) diretor(a) atual encontrava-se, à data da realização das entrevistas, no exercício do seu primeiro mandato. Antes de ser eleito(a) para esse cargo, desempenhou, em períodos distintos, diversas funções, entre as quais as de membro da equipa de avaliação interna da ENAAE e de coordenador(a) dessa mesma equipa, estas duas durante os mandatos do(a) anterior diretor(a). No conselho pedagógico, entre outros elementos, têm assento o(a) diretor(a) (presidente por inerência), o(a) subdiretor(a) (coordenador de ofertas educativas direcionadas para adultos) e os(as) coordenadores(as) de departamento curricular. Estes são docentes de carreira com formação especializada nas áreas da supervisão pedagógica, da avaliação do desempenho docente ou da administração educacional, ou possuem outra experiência profissional relevante, tipificada no número 6 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo anexo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Entre as diversas competências do conselho geral está a apreciação dos resultados do processo de autoavaliação (alínea k), do número 1, do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). O(A) presidente do conselho geral é um(a) docente da ENAAE. Este e os(as) demais representantes dos(as) docentes neste órgão, também pelo trabalho e funções que têm

desempenhado na ENAAE, inclusive um(a) como elemento da equipa de avaliação interna da ENAAE, foram incluídos na amostra.

Foi elaborado um guião da entrevista individual (apêndice I), um documento referente ao consentimento informado (apêndice II), e um apêndice (III) com a dimensão, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas. A todos os participantes nas entrevistas foram prestados esclarecimentos, tendo estes também dado o seu livre consentimento para participar na entrevista, autorizando a sua gravação. Foi dado especial destaque à garantia do anonimato e confidencialidade dos dados. Todas as entrevistas foram transcritas pelo autor desta tese e todo o tratamento de dados, efetuado também exclusivamente pelo autor desta tese, passou a utilizar apenas siglas.

As entrevistas realizaram-se em salas reservadas para esse efeito, com ambiente confortável e arejado, sem prejuízo das atividades da ENAAE e de acordo com a disponibilidade dos participantes e do autor desta tese, entre os dias 09 de fevereiro e 19 de abril de 2023. Cada entrevista contou apenas com a presença do(a) entrevistado(a) e do entrevistador (o autor). Na condução da entrevista, ocorreu um momento inicial com uma pequena conversa com os(as) entrevistados(as), permitindo algum relaxamento e procurando potenciar a colaboração na entrevista (Amado & Ferreira, 2014; Matos, 2010). O guião foi seguido com a formulação das questões tal como lá estão escritas e com a demonstração de interesse pelas respostas (Matos, 2010). Sempre que pertinente, aproveitando o exposto pelo escutado, mas sem procurar influenciar, verbalmente e/ou não verbalmente (Corbin & Strauss, 2015) as respostas deste, a ordem das perguntas foi alterada. No final da entrevista foi dado tempo para comentários e sugestões (Amado & Ferreira, 2014; Matos, 2010). A leitura atenta e ativa foi cumprida, de acordo com Amado, Costa e Crusoé (2014), pela transcrição das entrevistas pelo próprio autor desta tese.

Na análise do conteúdo das entrevistas, procurou-se evidenciar as dimensões descritivas e interpretativas dessa análise (Amado, Costa, & Crusoé, 2014; Bardin, 1977/2014; Guerra, 2010). Esta “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1991/2013, p. 205). Os objetivos da investigação deram uma primeira orientação na construção de um sistema de categorias prévio (Amado et al., 2014; Bardin, 1977/2014) que foi sendo acrescentado e aperfeiçoado a partir do conhecimento adquirido a partir da revisão da literatura (Amado et al., 2014), da legislação, de instrumentos, do “Estudo A”, do novo QRAEE (3.º ciclo avaliativo) e da prática profissional do autor. Foram, assim, de acordo com as “questões e

preocupações de investigação” (Bogdan & Biklen, 1991/2013, p. 221), definidas as seguintes categorias de codificação: 1.1. Leitura dos processos de AEE; 1.2. Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola; 1.3. Influência das AEE no percurso de melhoria da escola. Este processo conduziu também à divisão, de cada categoria, em subcategorias (Amado et al., 2014; Bardin, 1977/2014). No apêndice III, são apresentadas a dimensão, as categorias e as subcategorias usadas na análise do conteúdo das entrevistas. Foram entrevistados 12 participantes, pertencentes à amostra cuja constituição foi anteriormente enunciada, tendo sido atribuídos aleatoriamente os códigos/siglas P1, P2, ..., P12. As unidades de registo, definidas como as mais pequenas parcelas de texto (conteúdo) considerado na análise (Amado et al., 2014), são apresentadas no apêndice IV. Para ajudar a esta definição foi utilizada a ferramenta de *software* MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.7.0). A partir da análise destas unidades de registo, a fase interpretativa (Amado et al., 2014) foi desenvolvida nas subsecções da secção "Inquérito por entrevista" (secção 2, cap. III, parte II), onde, para cada subcategoria, as inferências feitas foram evidenciadas com citações diretas das unidades de registo (Bogdan & Biklen, 1991/2013). Seguindo o proposto por Bardin (1977/2014), a inferência, entendida como a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras” (Bardin, 1977/2014, p. 41), foi utilizada com ligação direta às unidades de registo, ou seja, ao discurso direto dos entrevistados. Realizou-se, assim, a passagem “explícita e controlada” (Bardin, 1977/2014, p. 41) de uma fase mais descritiva para uma etapa mais interpretativa.

CAPÍTULO II – ESTUDO A

O estudo documental, apresentado neste capítulo, visou analisar os relatórios de AEE e os contraditórios apresentados pela ENAAE alvo da procura de respostas para a questão e subquestões formuladas e pelas outras 6 ENAAE da mesma área geográfica. Procurou-se, utilizando a sigla “ENAAE” seguida de um número, libertar essa análise da influência do nome oficial das instituições educativas avaliadas e também de algum significado que fosse mais associado à área empresarial que, em nossa opinião, a designação “UG – Unidade de Gestão” induz.

1. Introdução

No capítulo II, da parte I deste trabalho, foram abordados os dois ciclos do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Recorde-se que a escala de avaliação, composta no 1.º ciclo por 4 níveis de avaliação ("Insuficiente", "Suficiente", "Bom" e "Muito Bom") cuja descrição se apoia na frequência da ocorrência de pontos fortes e fracos, passou a conter mais um nível no 2.º ciclo ("Excelente") e descritivos para todos os níveis alicerçados, para além da ocorrência de pontos fortes e fracos, na comparação entre o valor obtido e o valor esperado “na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (IGEC, 2011c, p. 1). A mudança de 5 para 3 domínios de avaliação, contemplou, genericamente, a inclusão dos domínios “Organização e gestão escolar” e “Liderança”, existentes no quadro de referência do 1.º ciclo de AEE, no terceiro domínio do quadro adotado para o 2.º ciclo, designado por “Liderança e Gestão”, incorporando-se também neste, como campo de análise designado por “Autoavaliação e melhoria”, o anterior domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (IGEC, 2011b). Em termos numéricos, de um total de 5 domínios e 19 fatores da 1.ª AEE (“Resultados”: 4; “Prestação do serviço educativo”: 4; “Organização e gestão escolar”: 5; “Liderança”: 4; “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”: 2), passou-se para 3 domínios e 9 campos de análise da 2.ª AEE (“Resultados”: 3; “Prestação do serviço educativo”: 3; “Liderança e gestão”: 3), com 43 referentes (“Resultados”- “Resultados académicos”: 4; “Resultados”- “Resultados sociais”: 4; “Resultados”- “Reconhecimento da comunidade”: 3; “Prestação do serviço educativo”- “Planeamento e articulação”: 5; “Prestação do serviço educativo”- “Práticas de ensino”: 7; “Prestação do serviço educativo” - “Monitorização e avaliação das aprendizagens”: 5; “Liderança e gestão”- “Liderança”: 5; “Liderança e gestão”- “Gestão”: 5; “Liderança e gestão”-

“Autoavaliação e melhoria”: 5) (IGE, 2010a; IGEC, 2011b). No quadro de referência do 2.º ciclo de AEE deixaram de existir as perguntas ilustrativas do entendimento do fator e os descritores e indicadores, existentes no quadro do 1.º ciclo. O campo “Monitorização e avaliação das aprendizagens”, do domínio “Prestação do serviço educativo”, passou posteriormente a constar nos relatórios de AEE como “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, de acordo com os respetivos referentes, que não sofreram alterações.

No ano letivo 2013-2014, a ENAAE estudada por Albuquerque (2012) foi avaliada no segundo ciclo avaliativo, tendo ocorrido uma descida de classificação nos 3 domínios comparativamente com a primeira avaliação externa, ocorrida em 2010-2011. Esta descida ocorreu em contraciclo com o que se passou na maioria das ENAAE, com oferta de ensino secundário, da mesma área geográfica.

Na secção seguinte, iremos analisar brevemente os relatórios e contraditórios referentes às duas avaliações externas efetuadas em 7 ENAAE (ENAAE1, ENAAE2, ... e ENAAE7) da Região Centro de Portugal, todas próximas geograficamente (incluindo a ENAAE2 estudada por Albuquerque), tendo em atenção as diferenças entre os modelos de AEE anteriormente evidenciadas. Tendo por objeto de estudo algumas destas ENAAE, são também apresentados, nas subsecções 2.8. e 2.9., 2 artigos publicados em revistas internacionais com revisão por pares duplamente cega.

2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios

Os relatórios da primeira avaliação externa analisados de seguida têm um número de páginas que varia entre 10 (ENAAE1) e 13 (ENAAE2, ENAAE3). Em todos os relatórios da 1.ª AEE, antes da caracterização de cada ENAAE, foi expresso que os capítulos dos mesmos “decorrem da análise dos documentos fundamentais da Escola [ou Unidade de Gestão], da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel” (IGE, 2007, p. 2; IGE, 2008a, p. 2; IGE, 2008b, p. 2; IGE, 2011b, p. 2; IGE, 2011c, p. 2; IGE, 2011d, p. 2; IGE, 2011e, p. 2). Por outro lado, nas considerações finais, foram apresentadas as definições do que se entende por pontos fortes e pontos fracos. Assim, os primeiros foram definidos como os “atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos” (IGE, 2008a, p. 11; IGE, 2008b, p. 12; IGE, 2011b, p. 13; IGE, 2011c, p. 13; IGE, 2011d, p. 12; IGE, 2011e, p. 12) e os segundos como os “atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos” (IGE, 2008a, p. 11; IGE, 2008b, p. 12; IGE, 2011b, p. 13; IGE, 2011c, p. 13; IGE, 2011d, p. 12; IGE, 2011e, p. 12). Para

além dos pontos fracos e fortes, em 2 relatórios da 1.^a AEE foram assinaladas as oportunidades e os constrangimentos (ENAAE3, ENAAE5) e numa foram registadas só as oportunidades (ENAAE7). Estas foram definidas como “condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos” (IGE, 2011c, p. 13; IGE, 2011d, p. 12; IGE, 2011e, p. 12) e os constrangimentos foram definidos como “condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos” (IGE, 2011c, p. 13; IGE, 2011d, p. 12). No relatório da 1.^a AEE da ENAAE4 não foram apresentadas nenhuma das 4 definições anteriores e, no final do relatório, a designação “pontos fracos” foi substituída por “debilidades” e a designação “oportunidades” deu lugar à designação “oportunidades de melhoria”. Nesta “nova” categoria, dos dois aspetos registados pela equipa avaliativa, em nosso entender, um pode ser enquadrável na definição anterior de “oportunidades”. Três escolas (ENAAE1, ENAAE5, ENAAE6) exerceram o seu direito ao contraditório.

O número de páginas dos relatórios da 2.^a AEE varia entre um tamanho mínimo de 8 (ENAAE4) e um máximo de 13 (ENAAE5). No início dos relatórios, antes da caracterização de cada ENAAE, foi referido que “as conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento [ou Escola], em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas” (IGEC, 2011d, p. 1; IGEC, 2012a, p. 1; IGEC, 2012b, p. 1; IGEC, 2014a, p. 1; IGEC, 2014b, p. 1; IGEC, 2015a, p. 2; IGEC, 2015b, p. 2). Por outro lado, como nota introdutória à avaliação domínio a domínio, ao invés do efetuado nos relatórios da primeira AEE, foi reforçado que “considerando os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula as seguintes apreciações” (IGEC, 2011d, p. 2; IGEC, 2012a, p. 2; IGEC, 2012b, p. 2; IGEC, 2014a, p. 2; IGEC, 2014b, p. 2; IGEC, 2015a, p. 3; IGEC, 2015b, p. 4). No final dos relatórios da 2.^a AEE analisados deixaram de constar as definições já referidas no parágrafo anterior, existentes nos relatórios da 1.^a AEE. As referências finais a oportunidades e constrangimentos também deixaram de existir. Por outro lado, a designação “pontos fracos”, utilizada nos relatórios da 1.^a AEE, foi substituída pelos termos “áreas onde a Escola [ou o Agrupamento] deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria”. Apenas uma escola (ENAAE6) apresentou o seu contraditório à 2.^a AEE efetuada.

2.1. ENAAE1

A ENAAE1 foi avaliada pela primeira vez, no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas, no ano letivo 2007/2008. Na caracterização da ENAAE, em relação às instalações, foi referido que as mesmas eram constituídas por 6 blocos, um pavilhão e campos de jogos (IGE, 2008a). Nelas funcionavam 8 turmas do 3.º ciclo (6 turmas dos cursos de educação e formação e 1 turma do 8.º e outra do 9.º ano do ensino regular) e 14 turmas do ensino secundário (9 dos cursos científico-humanísticos e 5 dos cursos tecnológicos), num total de 320 alunos, 66 docentes, 6 funcionários dos serviços de administração escolar, 18 funcionários auxiliares da ação educativa e um psicólogo (IGE, 2008a). Os discentes eram 63% do sexo masculino, apresentando 56% retenções ocorridas maioritariamente antes da entrada na ENAAE1 e beneficiando 27% de apoios socioeconómicos (escalões A, B e C) (IGE, 2008a). Em relação às habilitações académicas dos pais ou EE, foi referido que possuíam uma habilitação académica igual ou inferior ao 3.º ciclo do EB (IGE, 2008a).

No primeiro ciclo de AEE, a ENAAE1 registou a classificação de “Suficiente” nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo” e de “Bom” nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (IGE, 2008a).

Relativamente ao domínio “Resultados”, nas conclusões da avaliação, foi referido que “no ano lectivo de 2006/07, as taxas de transição/conclusão nos cursos científico-humanísticos superaram os referentes nacionais nos 10.º e 12.º anos (respetivamente, em 13,0% e 3,8%)” (IGE, 2008a, p. 3). Contudo, no caso das taxas de sucesso, a equipa de avaliação externa destacou como ponto fraco um “decréscimo expressivo da taxa de sucesso do 10.º para o 11.º e 12.º anos nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (da ordem dos 28%)” (p. 11). Os resultados nos exames nacionais do 9.º ano a português e matemática foram também referidos nessa secção do relatório, mencionando-se que “nos exames nacionais do 9.º ano, a percentagem de níveis iguais ou superiores a três foi superior ao referente nacional na disciplina de Língua Portuguesa em 2,9% (90,9%/88,0%) e inferior na disciplina de Matemática em 10,8% (18,2%/29,0%)” (p. 3), sendo a percentagem de 18,2% referida nos pontos fracos. Na avaliação do fator comportamento e disciplina, a equipa de AEE mencionou que “não existem casos de violência e os de indisciplina grave são raros” (p. 6), relevando “o envolvimento dos auxiliares da acção educativa na supervisão das actividades de integração dos alunos” (p. 6). O abandono escolar, assinalado pela equipa como ponto fraco, com um valor “significativo no 3.º ciclo do ensino regular e nos cursos de educação e formação (situado, no ano lectivo de 2006/07,

em 13,6%)” (p. 11), é abordado na avaliação de vários fatores pertencentes a diferentes domínios (“Resultados”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”), sendo mencionado, nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, que “a escola tem vindo a aumentar a oferta de cursos de educação e formação com o objectivo de reduzir o abandono escolar” (p. 4).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, a equipa referiu que a ENAAEI “desenvolve medidas para fomentar a articulação ao nível das estruturas de gestão intermédia, nomeadamente dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma” (IGE, 2008a, p. 4), no entanto mencionou que enquanto “as equipas docentes dos cursos de educação e formação desenvolvem, consistentemente, a articulação entre as diferentes áreas do saber” (p. 4), no ensino regular “o trabalho cooperativo limita-se, predominantemente, à aferição de critérios de atuação comuns” (p. 4). Na avaliação do fator relativo ao acompanhamento da prática letiva em sala de aula, foi mencionado que “no domínio da avaliação das aprendizagens, não existe um trabalho plural e partilhado de construção e aplicação de matrizes e testes/provas comuns” (p. 7). Este aspeto, bem como a inexistência de “mecanismos formalmente instituídos para o acompanhamento e a supervisão da prática lectiva em contexto de sala de aula” (p. 7), foram destacados pela equipa como pontos fracos. Por outro lado, a equipa mencionou, na avaliação do fator “articulação e sequencialidade” que “no que diz respeito à articulação com as escolas do ensino básico, de onde provém a maior parte dos alunos, o trabalho centra-se, quase exclusivamente, na promoção da oferta formativa da Escola” (p. 7), modificando depois, nos pontos fracos enunciados, para “ausência de articulação com os estabelecimentos de ensino de proveniência dos alunos, que não possibilita a sequencialidade das aprendizagens” (p. 11). No fator “diferenciação e apoios” foi referido que “para melhorar os resultados escolares, foram implementadas várias modalidades de apoio – pedagogia diferenciada em sala de aula, aulas de apoio, assessorias pedagógicas/co-docência, tutorias, salas de estudo genéricas e específicas (Matemática, Inglês e Física e Química)” (p. 8), contudo a não análise da eficácia das modalidades de apoio implementadas foi também mencionada e posteriormente referida, nos pontos fracos, como “falta de monitorização global das medidas de apoio implementadas, o que impede o conhecimento da sua eficácia e a eventual reorientação das medidas tomadas” (p. 11).

Relativamente ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas conclusões da sua avaliação, foi mencionado que “é feita uma gestão adequada dos recursos humanos e físicos, tendo-se em conta as competências dos profissionais, as necessidades dos serviços/actividades e os recursos existentes” (IGE, 2008a, p. 4). No fator “Participação dos pais e outros elementos

da comunidade educativa", foi referido que a ENAAE1 "mostra preocupação em envolver os pais no processo educativo dos seus educandos, visível no número de reuniões em que participam e no desenvolvimento de diversas atividades e projetos (p. ex., acções de formação, feiras, exposições e peças de teatro)" (p. 9), salientando a equipa avaliativa, nos pontos fortes, as "atividades dinamizadas pelo clube de teatro, com impacto ao nível da integração e da sociabilização dos alunos, bem como do reconhecimento comunitário" (p. 11).

Nas conclusões da avaliação do domínio "Liderança", a equipa de AEE referiu que "o conselho executivo apresenta uma visão prospectiva do desenvolvimento da Escola, exerce uma liderança dinâmica e incentiva a tomada de decisões pelos órgãos e pelas estruturas escolares" (p. 5). Por outro lado, no fator "Motivação e empenho", foi mencionado que "a assembleia de escola é envolvida nas decisões estratégicas (p. ex., sobre a adoção de procedimentos face à indisciplina, o alargamento das parcerias e a dinamização de acções de formação para pais/encarregados de educação" (p. 10). Como ponto forte, a equipa assinalou a "liderança do conselho executivo expressa na boa gestão de recursos e na definição de objectivos avaliáveis, centrados na integração e na sociabilização dos alunos, bem como na melhoria dos resultados escolares" (p. 11).

Em relação à "Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola", nas conclusões da avaliação desse domínio, foi mencionado que "nos finais do ano letivo de 2005/06, foi constituída uma equipa para iniciar o processo de auto-avaliação, tendo realizado formação em 2006/07" (p. 5). No fator "Autoavaliação", entre outros aspetos, a equipa de AEE referiu que "os processos de avaliação interna conduziram à adopção de algumas acções de melhoria" (p. 11), destacando a "diversificação da oferta de cursos de educação e formação, a implementação do Plano de Acção para a Matemática, o ensino coadjuvado em várias disciplinas e o reforço de horas comuns, nos horários de docentes, para o aprofundamento do trabalho colaborativo" (p. 11). No fator "Sustentabilidade do progresso" foi registada a capacidade de liderança do conselho executivo, evidenciada, "na definição de objectivos claros e avaliáveis, a motivação e o empenho da generalidade dos atores escolares, bem como o desenvolvimento de algumas atividades de complemento curricular com impacto na integração e na sociabilização dos alunos" (p. 11). Como ponto forte, a equipa de AEE mencionou a "implementação de um mecanismo de auto-regulação, que permitiu identificar pontos fortes e fragilidades e definir algumas estratégias para a melhoria do serviço educativo" (p. 11).

No contraditório de 21 páginas, exercido pela ENAAE1, foi expressa a discordância relativamente a factos ou afirmações "por um lado, aqueles que ultrapassam o poder de interferência e decisão da escola e aqueles que [...] parecem nascer de leituras frias dos

números" (ENAAE1, 2008, p. 1). Para a ENAAE1 não existiu "harmonização e sintonia" (p. 1) entre "os descritores da escala de avaliação e o relatório, assim como entre o texto de cada domínio e a avaliação atribuída" (p. 1). Procurando fundamentar esta ideia, a ENAAE1 procedeu a uma contabilização, "no conjunto dos domínios e na avaliação por factor" (p. 1), de frases que interpretou como aspetos positivos e negativos, num total de 100 e 15 respetivamente, considerando que "na Conclusão, numa espécie de síntese, são identificados os pontos fracos, não sendo estes mais do que aspectos, na óptica dos Senhores Avaliadores, menos conseguidos pela escola e identificados nos domínios" (pp. 1-2), bem como "não haver correlação com todos os aspectos conseguidos e identificados como pontos fortes em função das afirmações positivas" (p. 2). A ENAAE1 expressou que as suas maiores discordâncias ocorrem em relação aos domínios "Resultados", "Prestação do serviço educativo", "Organização e gestão escolar" e "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola" e considerou "reduzidor um certo pendor comparativo que paira ao longo do relatório, com escolas ou com o sistema no seu todo, sobretudo o que diz respeito a resultados escolares" (p. 2), afirmando e desenvolvendo a ideia de que cada escola é única e, por isso, incomparável (ENAAE1, 2008, p. 2). A ENAAE1 procurou realçar as suas especificidades recorrendo a dados estatísticos e também fazendo referência a autores, como James Coleman e Anthony Giddens, que refletiram sobre as desigualdades nas crianças, ao nível do ambiente familiar, grupos frequentados, zona de residência, entre outros, e as suas consequências nas aprendizagens escolares (ENAAE1, 2008). Foi referido também que "os dados sobre o passado escolar e repetências explicam-se, em parte, pelo tipo de alunos e pelos tipos de curso existentes" (ENAAE1, 2008, p. 6). Não constando no relatório da equipa de avaliação valores percentuais sobre a escolaridade das mães e dos pais dos alunos, no contraditório a ENAAE1 referiu alguns valores, atualizados à altura da elaboração do contraditório, mencionando que, no caso das mães, as habilitações equivalentes à escolaridade obrigatória representam 66% (ENAAE1, 2008) e "se acrescentarmos a este valor a falta de habilitações e as habilitações desconhecidas temos um total de 76% [verificando-se] que Mães com Ensino Superior são apenas 10% e com Ensino Secundário 13%" (p. 3). Em relação aos pais, foi mencionado que "registamos: 1º Ciclo - 28%, 2º - 19% e 3º 16%, totalizando 63% [...] se a este valor somarmos as habilitações desconhecidas, temos 77%" (p. 4). A respeito do abandono escolar, a ENAAE1 expôs uma tabela com as percentagens de abandono na União Europeia a 15 e a 25 países, e em Portugal, para os anos de 1996, e de 2003 a 2006, bem como do abandono escolar na ENAAE1, para os anos letivos de 1999-2000 a 2006-2007, concluindo que "perante os números, comparando-se os resultados da escola e os nacionais, [...] dado estarmos perante uma escola periférica [...] e

com todas as vicissitudes que a individualizam, [...] os resultados são, perdoem-nos a imodéstia, muito bons" (p. 7). A avaliação de "Suficiente", atribuída no domínio relativo aos resultados, foi considerada pela ENAAE1 como demasiado centrada "nos resultados escolares, comparativos, merecendo estes, mesmo assim, [...] um olhar diferente, uma outra avaliação" (p. 8). Entre diversas apreciações que fez, a ENAAE1 colocou diversas questões como, por exemplo: "Quando se verifica percentagens abaixo das médias nacionais, não estaremos na presença do factor 30% ou 5% atribuídos aos comportamentos e atitudes e que não são avaliados em exames?" (p. 9), "[Ao ocorrerem] valores inferiores aos nacionais, o que tem acontecido menos vezes do que o inverso, não são estes superiores, uma vez que falamos de aproveitamento, à percentagem de alunos com repetências no[s] seus currículos à entrada da escola?" (p. 9), "Estaremos ou não na presença de uma situação, dado o elevado número de alunos com repetências, em que a escola é uma mais valia para os alunos?" (p. 9) e "Será correcto comparar-se com escolas da cidade onde, por exemplo, a escolaridade dos pais est[á] nos antípodas da nossa?" (p. 10). A ideia de que a escola é uma mais-valia para os alunos é realçada também no tópico relativo ao comportamento e disciplina em que a ENAAE1 considerou que "grave seria se à saída da frequência da escola os mesmos comportamentos e a mesma linguagem se mantivessem [...] apraz verificar a evolução dos alunos, cumprindo a escola, graças a um trabalho moroso, paciente e educativo de todos" (p. 13). Em relação à prestação do serviço educativo, a ENAAE1 mencionou que "as frases afirmativas, - trabalho que a escola efectua - num valor próximo das 22, têm como contraponto 5" (p. 14), considerando, após diversos aspetos enquadradores das conclusões expressas no relatório da 1.^a AEE, que "as 5 afirmações de aspectos menos conseguidos não [...] parecem corresponder, totalmente, a falhas ou a trabalho que a escola não faz e esbatem-se nos positivos inventariados" (p. 17), reforçando assim a sua convicção da injustiça da classificação de "Suficiente" atribuída ao domínio. Também nos domínios "Organização e gestão escolar" e "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola", a ENAAE1 recorreu ao método de análise do número de frases consideradas afirmativas e de frases relativas a aspetos que classifica como menos conseguidos. Para o primeiro domínio contabilizou "35 frases afirmativas, condicentes com o trabalho que a escola efetua e/ou tem efetuado, e 3 frases relativas a aspectos menos conseguid[o]s" (p. 17) e para o segundo domínio contabilizou "8 frases afirmativas e 1 de pendor contrário" (p. 19), considerando que face à diferença entre o número de aspetos positivos e negativos, a classificação de "Bom" nesses domínios não foi justa. Também a classificação de "Bom" atribuída no domínio "Liderança" em que a ENAAE1 mencionou que "o texto do relatório, na avaliação por factor, está construído apenas com frase[s] afirmativas" (p. 19) é

considerada como injusta, sendo referido, entre outros aspetos, que a "questão [da sequencialidade das aprendizagens com as escolas de proveniência] tem mais sentido em agrupamentos" (p. 19). A terminar o contraditório, a ANAAE1 mencionou:

Como procurámos demonstrar, em todos os domínios do relatório, pelo texto, não há equilíbrio entre os pontos fortes e os pontos fracos, mesmo naqueles em que foi atribuído *Suficiente*. Chegámos a numerar em cada domínio, e no total, os pontos fortes e fracos, para avaliarmos a desproporção, não existindo em nenhum equilíbrio. Concluimos, sim, que '*apesar de alguns aspectos menos conseguidos*' na escola '*predominam os pontos fortes*'. No entanto, apesar da desproporção, no texto dos domínios, que procurámos evidenciar e quantificar, nas *Conclusões* a desproporção inverte-se, dando-se ênfase a pontos fracos, com os quais, repetimos, discordamos.

Será de elementar justiça dizermos que neste contraditório não está em causa o trabalho da equipa de avaliação da escola, isto é, não estão em causa as Pessoas que nos visitaram. Aliás, palavra de apreço para a equipa, pois, desde a primeira hora, foram de simples e afável trato, tendo o cuidado de tentar pôr os elementos dos [painéis] à vontade, mesmo se, como está patente neste nosso contraditório as visões e interpretações não coincidam.

Por fim, expressamos que o que está em causa e nos moveu foi acima de tudo o desejo de melhorarmos as nossas práticas, sejam elas pedagógicas, sejam organizativas. No entanto, dado o ano difícil em que ocorreu e na altura em que ocorreu, pelas razões já anteriormente apontadas, se fosse de resolução do momento não teríamos, de certeza, [aceitado] o convite. (p. 21)

A segunda avaliação da ENAAE1 ocorreu no ano letivo 2011/2012. Na caracterização da ENAAE, foi referido que a oferta educativa caracterizava-se por 3 turmas do EB, uma turma do Programa Integrado de Educação e Formação, e 16 turmas do ES (9 turmas dos cursos científico-humanísticos, 2 turmas de um curso tecnológico e 5 turmas de cursos profissionais), num total de 379 alunos (IGEC, 2012a). A população discente era composta por 28% de alunos beneficiários de auxílios socioeconómicos e 34 alunos (9%) de outras nacionalidades (IGEC, 2012a) e "no ano letivo de 2010-2011, ano para o qual há referentes nacionais calculados, a idade média dos alunos no 9.º ano situa-se bastante acima do valor mediano nacional" (p. 2). O número de elementos do pessoal docente e não docente era de 52 (96,2% pertencente aos quadros) e 26 respetivamente (7 assistentes administrativos, uma psicóloga, uma profissional de apoio à biblioteca e gestão de laboratórios e 17 assistentes operacionais) (IGEC, 2012a). Em relação aos pais, foi mencionado que de metade dos mesmos era conhecida a formação académica, em que 71,3% possuía a escolaridade básica e 28,7% tinha estudos de nível igual ou superior ao secundário (IGEC, 2012a). No que concerne às atividades profissionais exercidas, foi referido que 9,1% dos pais de alunos a frequentar o EB e 15,4% dos pais de alunos a frequentar o ES, exerciam profissões de classificação intermédia ou superior, sendo também mencionado, em relação ao ES, que "a percentagem de alunos sem ASE e de pais com

profissões de classificação superior e intermédia e habilitações académicas de nível secundário ou superior posiciona-se acima dos valores medianos nacionais” (p. 2). A equipa de AEE considerou que isso “revela condições de vida das famílias muito superiores às dos alunos do ensino básico” (p. 2), já que no 3.º CEB “a percentagem de pais com profissões de classificação superior e intermédia e de habilitações académicas de nível secundário ou superior fica muito abaixo da mediana nacional, o que sugere um contexto social claramente desfavorável neste nível de ensino” (p. 2).

Na segunda AEE realizada, a ENAAE1 nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo” registou a classificação de “Bom” e no domínio “Liderança e gestão” obteve a classificação de “Muito Bom” (IGEC, 2012a).

Em relação ao domínio “Resultados”, nos resultados académicos, as taxas de sucesso apresentaram uma tendência de subida (IGEC, 2012a), quer no 3.º CEB, “embora dentro de valores baixos (de 70,6% para 74,5%)” (IGEC, 2012a, p. 2), quer no ES, onde “as taxas do ensino secundário (cursos científico-humanísticos) evidenciam uma tendência de melhoria, mas dentro de percentagens mais elevadas (de 79,5% para 82,2%)” (p. 2). Os resultados verificados nos exames nacionais do 9.º ano do EB e do ES foram considerados abaixo das médias nacionais, exceto “em Matemática A, [onde] os resultados têm progredido ligeiramente, posicionando-se no último ano acima dos correspondentes valores nacionais” (p. 3), sendo indicado, entre outros, no final do relatório da 2.ª AEE, como um aspeto a melhorar, os “resultados das provas externas no ensino secundário, que por norma ficam aquém das médias nacionais” (p. 9). Por outro lado, foi referida “uma clara diminuição da taxa de abandono (10,8% para 4,4%)” (p. 3), sendo “que são os alunos dos cursos de educação e formação quem mais tem contribuído para as taxas de abandono apuradas, inversamente aos do 3.º ciclo regular, cuja taxa de 0% tem sido consistentemente preservada no último triénio” (p. 3). O acompanhamento dos alunos em situação de risco foi destacado como ponto forte, sendo efetuado “em colaboração com entidades externas, [o] que permite a sua recuperação para as actividades escolares e o conseqüente controlo do abandono no 3.º ciclo e sua diminuição noutros ciclos/cursos ministrados” (p. 9). Nos resultados sociais, o “incentivo aos alunos no sentido de terem um papel ativo na Escola, traduzido no envolvimento em várias actividades da sua responsabilidade” (p. 9) foi salientado como um ponto forte, sendo, entre outros aspetos, mencionado que “no último biénio, os resultados alcançados são encorajadores, tendo diminuído a aplicação de medidas disciplinares em 73,2% (de 41 para 11)” (p. 3). Já em relação ao reconhecimento da comunidade, decorrente da aplicação, pela IGEC, de questionários de satisfação, foram mencionados, entre outros itens, a valorização pelos EE do “ensino

ministrado, a disponibilidade do diretor de turma e sua ligação à família e a informação transmitida sobre as actividades e aprendizagens dos seus educandos” (p. 4), a satisfação dos alunos em relação “[ao] modo de ensinar dos professores, o gosto que têm pela Escola e os amigos que aí têm” (p. 4) e a maior insatisfação “com a participação em clubes e projetos, a frequência do uso do computador e a falta de conforto das salas de aula” (p. 4).

No domínio “Prestação do serviço educativo”, no planeamento e articulação, foi feita referência ao trabalho cooperativo entre os professores que se reflete “positivamente no planeamento e execução articulada das actividades, na produção e troca de materiais pedagógicos e na partilha de experiências” (IGEC, 2012a, p. 5). A equipa de AEE considerou que as metas, estabelecidas em termos de valores globais, num intervalo de 92% a 94% (ano letivo 2011/2012), “sem outros indicadores quanto ao sucesso expectável por ciclo, ano de escolaridade, curso ou disciplina, limita[m] muito o efeito regulador desta medida no processo de ensino-aprendizagem” (p. 5) tendo sido, por isso, indicado este como aspeto a melhorar, no final do relatório da 2.^a AEE. Em relação às práticas de ensino, foram destacados como pontos fortes a “adequação do ensino às capacidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, visível na diversificação da oferta formativa e nas medidas de apoio criadas” (p. 9) e a “valorização das metodologias ativas e experimentais no ensino das ciências, com actividades frequentes em sala de aula e participação em projetos e concursos relacionados com esta área” (p. 9). Foi mencionada a dimensão artística “de que se destacam a participação no projeto Escolíadas (ao qual a Escola adere há vários anos, tendo alcançado bons resultados) e a organização de diversas iniciativas ligadas ao teatro” (p. 6). Como aspeto a melhorar, foi referido o “alargamento dos mecanismos de supervisão direta da prática letiva, com impacto na reflexão sobre as questões pedagógicas e na resolução das dificuldades” (p. 9), uma vez que, segundo a equipa de AEE a “observação de aulas ou assessorias em sala de aula têm-se verificado em situações pontuais [...] mas sem que daí resulte uma reflexão sobre as questões pedagógicas, extensível à generalidade dos docentes, com impacto na resolução de dificuldades” (p. 6). Relativamente à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, um aspeto a melhorar, identificado pela equipa, foi a “afecção dos critérios e dos instrumentos de avaliação, no sentido de aproximar a média da classificação interna final e a obtida nos respectivos exames nacionais em algumas disciplinas” (p. 9). Por outro lado, foi mencionado que o “desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente e a eficácia das medidas de apoio é avaliada” (p. 7), apontando os dados para “um impacto positivo nas aprendizagens e nos resultados, sobretudo nas disciplinas que têm implementado essas medidas de forma mais consolidada” (p. 7).

No domínio “Liderança e gestão”, em que a ENAAE1 obteve a classificação de “Muito Bom”, em relação à liderança, foi destacado como ponto forte as “lideranças motivadas e mobilizadoras dos recursos internos e externos da Escola, com vista à execução do projeto educativo” (IGEC, 2012a, p. 9). Foi mencionada a dinamização de diversos projetos “como [o] Comenius, que envolve o contacto de professores e alunos com outras realidades europeias” (p. 7) e também a “Escola Promotora de Saúde/PESES, Take Care e Tu Decides, na área da educação sexual e prevenção de dependências ou comportamentos aditivos” (p. 7), “registando-se ainda a participação em concursos como Escolíadas, REDMAT, N@Escolas e Entre-Palavras, com impacto positivo nas aprendizagens académicas e no desenvolvimento das componentes sociais e artísticas” (p. 7) sendo novamente referido o clube de teatro. Em relação à gestão, foi mencionado, entre outros aspetos, que a “equidade e a justiça estão salvaguardadas, concretizando-se na ação dos responsáveis, por exemplo na elaboração dos horários dos alunos, possibilitando a todos a frequência das salas de estudo e de trabalho de casa na Escola, após os horários curriculares” (p. 8), acompanhados por “docentes empenhados em atender às necessidades de cada um” (p. 8), e também “na adequação dos horários dos alunos que têm disciplinas ou módulos em atraso ou por concluir” (p. 8). No que concerne à autoavaliação e melhoria, foi referido que a “equipa de autoavaliação tem um plano de ação anual, com definição de cronograma e campos de avaliação, que submete à aprovação do conselho pedagógico e do conselho geral” (p. 8). Por outro lado, a “organização de planos de melhoria nas áreas consideradas deficitárias na autoavaliação, visando a melhoria do serviço prestado pela Escola” foi mencionada como um aspeto a melhorar (p. 9).

No quadro 8 são apresentadas as classificações obtidas pela ENAAE1 nas duas AEE realizadas em 2007/2008 e 2011/2012. Não obstante as principais diferenças entre os dois modelos de AEE aplicados, observa-se assim uma melhoria geral das classificações em todos os domínios.

Quadro 8 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE1: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Suficiente	Resultados	Bom
Prestação do serviço educativo	Suficiente	Prestação do serviço educativo	Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE1 (IGE, 2008a; IGEC, 2012a).

A partir do quadro 9, salvaguardando novamente as diferenças entre os dois modelos de AEE, podemos observar que, embora no final do relatório da 2.ª AEE seja dado destaque ao ES, vimos anteriormente pelo texto desse mesmo relatório que, quer no EB, quer no ES, se mantêm, genericamente como ponto fraco/área a melhorar, os resultados nos exames nacionais do 9.º ano do EB e do ES, por se encontrarem abaixo das médias nacionais. O abandono escolar, considerado um ponto fraco na 1.ª AEE, foi considerado controlado no 3.º CEB e diminuído noutros ciclos/cursos, como consequência do “acompanhamento dos alunos em situação de risco, em colaboração com entidades externas” (IGEC, 2012a, p. 9), um ponto forte salientado na 2.ª AEE. A supervisão direta da prática letiva, em contexto de sala de aula, passou de inexistente na 1.ª AEE, a pontual na 2.ª AEE “sem que daí resulte uma reflexão sobre as questões pedagógicas” (IGEC, 2012a, p. 6), pelo que, genericamente, este ponto manteve-se como ponto fraco/área de melhoria. Em relação à autoavaliação e melhoria, a “falta de monitorização global das medidas de apoio implementadas” (IGE, 2008a, p. 11), assinalada na 1.ª AEE, deixou de se verificar na 2.ª AEE, uma vez que é mencionado que “o desenvolvimento do currículo é monitorizado internamente e a eficácia das medidas de apoio é avaliada”(IGEC, 2012a, p. 7). Por outro lado, no relatório da 2.ª AEE, para o campo “Autoavaliação e melhoria”, é mencionado que “não são visíveis [...] planos estruturados de melhoria nas áreas consideradas deficitárias” (IGEC, 2012a, p. 8) pelo que equipa assinalou este ponto, no final do relatório, como um aspeto a melhorar. As lideranças, quer seja o conselho executivo, no caso da 1.ª AEE, quer sejam o diretor e as lideranças intermédias “motivadas e mobilizadoras dos recursos internos e externos da Escola, com vista à execução do projeto educativo” (IGEC, 2012a, p. 9), no caso da 2.ª AEE, foram assinaladas como pontos fortes pelas equipas de AEE. Também a participação dos alunos em atividades integradoras e socializadoras, como, por exemplo, o clube/grupo de teatro, é registada explícita ou implicitamente como ponto forte nas duas AEE.

Quadro 9 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE1: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Liderança do conselho executivo expressa na boa gestão de recursos e na definição de objetivos avaliáveis, centrados na integração e na sociabilização dos alunos, bem como na melhoria dos resultados escolares; • Atividades dinamizadas pelo clube de teatro, com impacto ao nível da integração e da sociabilização dos alunos, bem como do reconhecimento comunitário; • Implementação de um mecanismo de autorregulação, que permitiu identificar pontos fortes e fragilidades e definir algumas estratégias para a melhoria do serviço educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados insatisfatórios, em 2006/07, nos exames nacionais de Matemática do 9.º ano de escolaridade (18,2%), abaixo do referente nacional em 10,8%, e decréscimo expressivo da taxa de sucesso do 10.º para o 11.º e 12.º anos nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (da ordem dos 28%); • Abandono escolar significativo no 3.º ciclo do ensino regular e nos cursos de educação e formação (situado, no ano letivo de 2006/07, em 13,6%); • Inexistência de acompanhamento e de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, que não permite, designadamente, a reflexão sustentada sobre os processos de ensino conducentes à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares; • Insuficiente trabalho ao nível da elaboração e da aplicação de provas comuns por ano de escolaridade/disciplina, que não potencia a confiança nos processos de ensino e nos resultados; • Ausência de articulação com os estabelecimentos de ensino de proveniência dos alunos, que não possibilita a sequencialidade das aprendizagens; • Falta de monitorização global das medidas de apoio implementadas, o que impede o conhecimento da sua eficácia e a eventual reorientação das medidas tomadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento dos alunos em situação de risco, em colaboração com entidades externas, que permite a sua recuperação para as atividades escolares e o consequente controlo do abandono no 3.º ciclo e sua diminuição noutros ciclos/cursos ministrados; • Incentivo aos alunos no sentido de terem um papel ativo na Escola, traduzido no envolvimento em várias atividades da sua responsabilidade; • Adequação do ensino às capacidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, visível na diversificação da oferta formativa e nas medidas de apoio criadas; • Valorização das metodologias ativas e experimentais no ensino das ciências, com atividades frequentes em sala de aula e participação em projetos e concursos relacionados com esta área; • Lideranças motivadas e mobilizadoras dos recursos internos e externos da Escola, com vista à execução do projeto educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados das provas externas no ensino secundário, que por norma ficam aquém das médias nacionais; • Especificação das metas quanto aos resultados académicos a atingir, para que estas tenham um efeito regulador no processo de ensino-aprendizagem; • Alargamento dos mecanismos de supervisão direta da prática letiva, com impacto na reflexão sobre as questões pedagógicas e na resolução das dificuldades; • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, no sentido de aproximar a média da classificação interna final e a obtida nos respectivos exames nacionais em algumas disciplinas; • Organização de planos de melhoria nas áreas consideradas deficitárias na autoavaliação, visando a melhoria do serviço prestado pela Escola.

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE1 (IGE, 2008a; IGEC, 2012a).

2.2. ENAAE2

A primeira avaliação externa da ENAAE2 ocorreu em 2010/2011. No relatório da 1.^a AEE, na caracterização efetuada pelos avaliadores externos, não é feita referência ao número de blocos componentes e/ou campos de jogos, sendo mencionada a remodelação “no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, apresentando boas condições de trabalho para o desenvolvimento das actividades escolares” (IGE, 2011b, p. 3). A oferta formativa nesse ano letivo caracterizava-se por 32 turmas dos cursos científico-humanísticos (839 alunos), 38 turmas dos cursos profissionais (654 alunos) e 12 turmas de cursos de educação e formação de adultos (119 alunos) (IGE, 2011b). De um total de 1612 alunos, recebiam apoios da ação social escolar “323 alunos (46,7% do escalão A e 53,3% do escalão B)” (p. 3), representando os alunos estrangeiros cerca de 5% desse total, “provenientes essencialmente de África e Europa de Leste” (p. 3). Em relação à escolaridade dos pais, é referido que “50,4% frequentou o ensino básico, 30,7% concluiu o ensino secundário e 18,9% o ensino superior” (p. 3), sendo mencionado que “a actividade profissional das famílias é muito variada, sendo expressiva em áreas como serviços directos e particulares, protecção, segurança, docência e trabalho de escritório” (p. 3). Em relação ao pessoal não docente, 16 assistentes técnicos, 43 assistentes operacionais, uma psicóloga, uma técnica profissional especialista e um formador de Língua Gestual Portuguesa, apoiavam a ação educativa (IGE, 2011b). Relativamente aos docentes, 193 pertenciam aos quadros e 40 eram contratados (IGE, 2011b).

Na 1.^a AEE, a ENAAE2 registou a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” e de “Muito Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança” (IGE, 2011b).

No domínio relativo “Resultados”, entre outros aspetos, foram referidos nas conclusões da sua avaliação, para o triénio 2007/2010, a diminuição das “anulações de matrícula e exclusões de frequência a todas as disciplinas em que os alunos estavam inscritos (10.º, 11.º e 12.º anos)” (IGE, 2011b, p. 3), a proximidade dos valores médios nacionais das taxas de transição/conclusão dos alunos dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos (IGE, 2011b), embora “tendo em conta [...] os valores respeitantes apenas aos cursos científico-humanísticos, [verificou-se] um decréscimo ao longo dos três [...] anos na ordem dos 2,8 pontos percentuais” (p. 3) e a superação das médias verificadas nos exames nacionais do 11.º e 12.º anos, “no último ano, em disciplinas como Português, Matemática A e Biologia e Geologia” (p. 3), contudo com perda de rendimento, no último biénio, “em áreas importantes, com os valores a diminuírem nas disciplinas de Português (0,4), Matemática A (0,9) e Geometria Descritiva A (0,4)” e com

desempenho considerado insuficiente na disciplina de Física e Química A (IGE, 2011b). Na avaliação do fator “Sucesso académico”, foram detalhados estes aspetos, nomeadamente o decréscimo das taxas de transição/conclusão nos cursos científico-humanísticos, em que foi referido que “esta tendência é particularmente visível nas taxas de transição do 10.º ano (90,8%, 82,2% e 78,3%)” (p. 5), e o exame nacional de Física e Química A, em que “o desempenho dos alunos (10,1, 7,9 e 8,0 valores) fica abaixo das médias nacionais nos dois últimos anos (9,4, 8,4 e 8,7 valores)” (p. 5). Assim, a equipa de AEE destacou como pontos fracos “o decréscimo, no último triénio, das taxas de transição/conclusão dos cursos científico-humanísticos, bem como dos resultados nos exames nacionais de algumas disciplinas do ensino secundário” (p. 13). No fator “Comportamento e disciplina” foi referido que “em 2007-2008 e 2008-2009 não se verificou qualquer processo disciplinar instaurado a alunos, mas em 2009-2010 foram aplicadas oito repreensões registadas e 23 suspensões até 10 dias úteis” (p. 6).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, foi referido que se encontra “definida uma meta para os resultados académicos, mas a mesma não está operacionalizada em termos quantitativos para cada disciplina, pelo que tem uma influência reduzida na orientação da acção educativa” (p. 4) pelo que este aspeto foi destacado como ponto fraco pela equipa de AEE (IGE, 2011b). Por outro lado, também nessas conclusões foi mencionado que “os alunos com necessidades educativas especiais e com dificuldades de aprendizagem dispõem de apoios adequados, verificando-se da parte da generalidade dos professores um grande comprometimento em ajudar os discentes com qualquer tipo de problema” (p. 4) o que, juntamente com a ação do pessoal não docente, terá levado a equipa de AEE, no final do relatório, a salientar como ponto forte “o acompanhamento prestado aos alunos pelo pessoal docente e não docente, que tem contribuído para a resolução das dificuldades e para o reforço do bom ambiente educativo” (p. 13). Na avaliação do fator “Articulação e sequencialidade” foi referida a Assessoria Pedagógica e Didáctica das Áreas Curriculares, sendo esta destacada como ponto forte no final do relatório, em que se dá relevo à sua ação, “com impacto positivo na coordenação do trabalho pedagógico entre os docentes” (p. 13). A oferta formativa diversificada, em que “para além dos cursos científico-humanísticos, estão a ser leccionados 12 cursos profissionais” (p. 8), foi também salientada como ponto forte, “em particular nos cursos profissionais, fator de atracção da Escola junto dos alunos” (p. 13).

No domínio relativo à organização e gestão escolar, foram salientados, entre outros aspetos, o assegurar da planificação e o desenvolvimento adequado do ano letivo pela direcção “com o contributo das estruturas internas e de entidades externas” (p. 4), a “gestão cuidada dos recursos humanos, apoiada em critérios previamente definidos e nas competências dos

profissionais” (p. 4) e a gestão adequada das instalações e dos recursos materiais (IGE, 2011b), a formação realizada “consistente com as necessidades da Escola” (p. 4) e “as medidas implementadas para envolver os pais na vida da Escola [...], sendo mais visível a sua participação no acompanhamento directo dos educandos.” (p. 4). Assim, a equipa de AEE destacou como ponto forte “o planeamento cuidado do ano lectivo, a par da gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais, que assegura o bom desenvolvimento das actividades escolares” (p. 13).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi salientado “o papel dos directores de turma, apoiados pelas respectivas coordenações, no acompanhamento dos alunos e envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos” (p. 5). No fator “Motivação e empenho” foi referido que os “responsáveis dos órgãos de direcção, administração e gestão e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica conhecem as suas áreas de acção e demonstram empenho no exercício das suas funções, revelando disponibilidade para colaborar na resolução dos problemas” (p. 11), sendo destacada como ponto forte, no final do relatório, “a acção das lideranças na organização dos profissionais, tendo em vista a melhoria progressiva do serviço educativo” (p. 13). A abertura à inovação e as parcerias, protocolos e projetos foram também avaliadas muito positivamente sendo salientadas as práticas “tradicionalmente ligadas ao uso das tecnologias nos cursos profissionais” (p. 11), o envolvimento em programas e projetos nacionais e internacionais, a adesão a ferramentas pedagógicas e a celebração de protocolos e parcerias com entidades e empresas da região (IGE, 2011b).

Na avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, a equipa de AEE mencionou que os procedimentos de autoavaliação adotados “permitiram identificar pontos fortes e fragilidades, importantes para a estruturação dos documentos organizativos e para a tomada de decisões, nomeadamente no domínio dos resultados académicos e da organização pedagógica da Escola” (p. 5). Por outro lado, a equipa referiu que “o processo de avaliação interna está marcado por descontinuidades na constituição da equipa e pela fraca coerência nos procedimentos adoptados, o que ainda não permitiu a sistematização das práticas e a sustentabilidade dos progressos alcançados” (p. 5), assinalando essas descontinuidades como ponto fraco no final do relatório da 1.^a AEE (IGE, 2011b).

A segunda AEE da ENAAE2 foi realizada em 2013/2014. Na caracterização da ENAAE, em relação às suas instalações, continuou, tal como mencionado no relatório da 1.^a AEE, a ser efetuada referência à remodelação das mesmas “no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário” (IGEC, 2014a, p. 2). Foi referida a

apresentação de boas condições de trabalho “destacando-se a biblioteca (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), os espaços laboratoriais e oficinais, a sala de trabalho para professores, o auditório e os recintos desportivos” (p. 2), ressaltando-se a existência de “salas de aula normais cuja área é limitada face ao elevado número de alunos que algumas turmas comportam” (p. 2). A oferta educativa incluía 3 cursos científico-humanísticos (832 alunos), 12 cursos profissionais (537 alunos), educação e formação de adultos (30 alunos) e ensino recorrente não presencial (250 alunos) (IGEC, 2014a). Não foi efetuada qualquer menção ao número de turmas. De um total de 1649 alunos, foi referido que 91,0% não beneficiavam da ação social escolar e possuíam computador e Internet, e 5,0% tinham nacionalidade estrangeira (IGEC, 2014a). Em relação às habilitações académicas dos pais foi mencionado que “25,0% possuem uma habilitação de nível secundário ou superior, sendo, contudo, relevante a percentagem com formação desconhecida (45,3%)” (p. 2). Em relação às atividades profissionais exercidas, mencionou-se que “28,0% dos pais exercem uma profissão de nível superior e intermédio” (p. 2). A equipa de AEE referiu que “quando comparada com as outras unidades orgânicas em situação análoga”, em 2010/2011 e 2011/2012, a ENAAE2 apresentou variáveis de contexto, como a percentagem de alunos sem ASE no 12.º ano e a média do número de anos de habilitações dos pais e das mães, “bastante favoráveis” (p. 2) ou “que a colocam entre as mais favorecidas” (p. 2). Em relação ao pessoal docente, exerciam atividade na ENAAE2 145 professores, dos quais 91% pertencentes ao quadro, com experiência considerada significativa, uma vez que “apenas 13 docentes [tinham] menos de 10 anos de serviço” (p. 2). No que concerne ao pessoal não docente, este era constituído por “28 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos, um chefe dos serviços administrativos e uma psicóloga, maioritariamente com experiência profissional igual ou superior a 10 anos (81,0%)” (p. 2).

As classificações obtidas pela ENAAE2 na 2.ª AEE foram as de “Suficiente” no domínio “Resultados” e a de “Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (IGEC, 2014a). Conforme se pode observar no quadro 10, ressaltando as diferenças entre os dois modelos de AEE aplicados, há uma descida generalizada das classificações da 1.ª para a 2.ª AEE.

Quadro 10 – 1.^a e 2.^a AEE da ENAAE2: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Suficiente
Prestação do serviço educativo	Muito Bom	Prestação do serviço educativo	Bom
Organização e gestão escolar	Muito Bom	Liderança e gestão	Bom
Liderança	Muito Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE2 (IGE, 2011b; IGEC, 2014a).

Relativamente à avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, foi referido que “relativamente aos anos escolares de 2010-2011 e 2011-2012, a taxa de conclusão do 12.º ano posiciona-se aquém dos valores esperados quando comparada com as das escolas de contexto análogo” (pp. 2-3). Em relação aos resultados obtidos nos exames nacionais das disciplinas de português e matemática, referiu-se que “as médias das classificações de 2010-2011 estão aquém dos valores esperados, assim como das respetivas medianas” (p. 3) e, no ano letivo 2011-2012, “os resultados dos mesmos exames [continuaram] aquém do valor esperado e da mediana a Português, mas, a Matemática, [posicionaram-se] acima do valor esperado e da mediana” (p. 3). As taxas de conclusão verificadas nos cursos profissionais, foram consideradas, no triénio 2010-2013, “fracas [50,7%, 42,8% e 41,7%] e significativamente inferiores às correspondentes nacionais [66,4%, 61,5% e 60,2%]” (p. 3). Foi também mencionado pela equipa de AEE que “as taxas de abandono e desistência, bem como as de anulação de matrícula são desconhecidas” (p. 3). No entender dos avaliadores, “os responsáveis [revelaram] uma atitude crítica sobre os resultados dos alunos, mas manifestam dificuldade na identificação dos fatores internos explicativos do insucesso” (p. 3), sendo o mesmo, por regra, “associado a condições exógenas à Escola como a proveniência dos alunos de concelhos limítrofes, a demora nos transportes, o insuficiente apoio escolar das famílias e/ou a sua frágil condição socioeconómica” (p. 3). Assim, considerando os aspetos anteriormente referidos, no final do relatório, a equipa de AEE registou como áreas prioritárias a melhorar o “aprofundamento na análise dos resultados académicos dos alunos, no sentido de promover a identificação dos fatores internos explicativos do (in)sucesso e a melhoria das aprendizagens e dos resultados” (p. 9) e a “sistematização e monitorização das taxas de abandono e desistência, bem como as de anulação de matrícula, de modo a colmatar atempadamente problemas” (p. 9). Relativamente aos “Resultados sociais”, foram assinalados como aspetos a melhorar “o reforço das medidas de combate à indisciplina, em particular junto de alguns cursos profissionais, de forma a melhorar os comportamentos nas salas de aula” (p. 9) e “a seleção de indicadores sobre o impacto da escolaridade dos cursos profissionais ministrados” (p. 9). Por outro lado, o

“desenvolvimento pessoal, com particular enfoque na promoção dos valores da liberdade, cooperação e respeito pelo ambiente” (p. 3) e a “promoção de uma cidadania participativa e atenta a questões sociais da atualidade [...] valorizada e explorada em projetos [...] e em iniciativas de voluntariado e solidariedade” (p. 3), levaram a que a equipa de AEE considerasse como ponto forte a “dinâmica no incremento de projetos ligados ao ambiente, voluntariado e solidariedade, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (p. 9). No que concerne ao campo “Reconhecimento da comunidade”, a partir da análise dos resultados dos questionários de satisfação aplicados no âmbito da 2.^a AEE, a equipa concluiu haver uma satisfação da comunidade educativa com o serviço prestado pela escola, exceto os alunos que indicaram “somente três aspetos muito positivos: os amigos que têm na Escola, o gosto que têm pela sua frequência e o conhecimento das regras de comportamento” (p. 4), revelando bastante insatisfação com “a participação em clubes e projetos, a frequência da utilização do computador em contexto de sala de aula e com o serviço de almoço” (p. 4). Por outro lado, foram mencionados o desenvolvimento regular de “ações no sentido do reconhecimento do sucesso e de incentivo às aprendizagens” (p. 4), a participação em concursos, a “apresentação pública de criações de moda ou de peças teatrais, a realização de exposições e divulgação de prémios e projetos no sítio da Escola na Internet, bem como no jornal escolar e na imprensa regional” (p. 4) e a “estreita ligação à comunidade, que tem vindo a ser reforçada, assente numa rede de parcerias com entidades locais, no trabalho crescente com a associação de pais e nas múltiplas atividades abertas ao exterior” (p. 4).

Em relação à avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, a equipa de AEE mencionou que a “conceção e o planeamento do currículo obedecem a princípios e procedimentos emanados do conselho pedagógico que contemplam, entre outros, as planificações, a observação pelo cumprimento dos programas, a partilha de estratégias e de instrumentos de avaliação e a interdisciplinaridade” (IGEC, 2014a, p. 5), sendo que a “operacionalização destes princípios assenta, essencialmente, na existência de tempos comuns para trabalho colaborativo entre os docentes do mesmo grupo disciplinar e respetivos delegados na assessoria pedagógico-didática (estrutura constituída por todos os delegados)” (p. 5). A existência de trabalho colaborativo, para a equipa de AEE, refletiu-se, ainda, “na definição de critérios de avaliação, na sua adequação à especificidade das diferentes ofertas formativas, na reflexão sobre resultados e indisciplina e na definição de estratégias de intervenção pedagógica e de gestão dos espaços e equipamentos” (p. 5), no entanto, considerou que “as medidas adotadas são por vezes inconsequentes na melhoria dos resultados académicos e do comportamento dos alunos” (p. 5). Em relação à definição de metas quantificáveis, a

equipa referiu que, tal como se tinha verificado na 1.^a AEE, “a formulação de metas e indicadores sem valores de referência para os resultados académicos retira aos docentes a possibilidade de dispor de um instrumento importante para a planificação e orientação do seu trabalho e impede que a Escola tenha um referencial para os resultados que pretende atingir” (pp. 5-6), assinalando como área a melhorar, no final do relatório “a definição e assunção de metas quanto aos resultados académicos a atingir por ano/disciplina, assegurando o seu efeito regulador nos processos de ensino e de aprendizagem” (p. 9). Na avaliação das práticas de ensino, entre outros aspetos, foram destacadas a dimensão artística, “uma área relevante no desenvolvimento da formação integral dos alunos, incorporada desde logo na componente da oferta educativa” (p. 6) e as “dimensões tecnológica/experimental e laboratorial também áreas valorizadas, respetivamente no âmbito dos cursos profissionais e dos cursos científico-humanísticos” (p. 6), sendo as mesmas classificadas, nos pontos fortes, no final do relatório de AEE, como “proeminentes no desenvolvimento da formação integral dos alunos” (p. 9). Por outro lado, relacionado com o referente “Acompanhamento e supervisão da prática letiva”, foi mencionado que a “monitorização da prática letiva é feita principalmente nas reuniões de departamento curricular e grupo disciplinar, designadamente através da aferição do planeamento, do cumprimento dos programas, da aplicação de critérios/instrumentos de avaliação” (p. 6), acrescentando que “pontualmente, procede-se à observação de aulas, quando solicitada pelos docentes ou por necessidade identificada pelos responsáveis escolares, nomeadamente em situações de dificuldade relacional do professor com alguns alunos da turma” (p. 6). Assim, tal terá levado a equipa de AEE a considerar a supervisão pedagógica como área a melhorar, incluído-a, no final do relatório, nas áreas onde a ENAAE2 deveria incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria, referindo: “Supervisão pedagógica em sala de aula, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino” (p. 9). No campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, entre outros aspetos foi mencionada a existência de “uma aposta dos responsáveis escolares, designadamente, da direção, diretores de turma, serviço de psicologia e orientação e comissão de proteção de crianças e jovens no sentido de prevenir a desistência escolar” (p. 7), assim “como de promover o encaminhamento e a orientação vocacional para percursos educativos diversificados, ajustados aos seus interesses” (p. 7).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança”, foi mencionado que a “atuação da direção pauta-se, entre outros aspetos, pela disponibilidade e prontidão na resolução dos problemas, o que contribui para a promoção de um bom clima organizacional e de confiança reconhecido pela comunidade educativa” (p. 7), sendo isso destacado nos pontos

fortes, onde a equipa de AEE registou a “atuação da direção na resolução de problemas da Escola, na promoção de um bom clima organizacional e na valorização das lideranças intermédias” (p. 9). Relativamente às empresas e a outras instituições, a equipa mencionou que “a ligação às empresas e a outras instituições locais/regionais está consolidada nas diversas parcerias instituídas tendo em vista também a realização de estágios e outras ações com impacto na prestação do serviço educativo” (p. 7), assinalando, nos pontos fortes, essa “articulação com instituições e empresas locais que se revela estratégica para a concretização das atividades propostas” (p. 9). Sendo reconhecido, pela equipa de AEE, que “as lideranças intermédias conhecem as suas competências e, tal como a generalidade dos docentes, mostram-se motivadas para a promoção da melhoria do sucesso escolar” (p. 7), a equipa voltou a colocar a tónica nos resultados académicos, referindo que “os resultados académicos dos alunos mantêm-se aquém do que seria expectável, o que também é reconhecido e partilhado pela maioria dos profissionais” (p. 7). Assim, como área a melhorar, foi mencionada “a adoção de medidas de promoção do sucesso escolar que proporcionem a melhoria das aprendizagens e do desempenho dos alunos nas disciplinas e cursos com piores resultados” (p. 9). Relativamente à gestão, entre outros aspetos, foi referido que a “elaboração dos horários, a constituição de turmas e a afetação dos apoios educativos respeitam critérios estabelecidos” (p. 8), a ENAAE2 “conjuntamente com o centro de formação, tem proporcionado aos profissionais um conjunto de ações de formação que respondem em geral às necessidades” (p. 8) e que “os circuitos de informação interna utilizados [...] garantem a divulgação atempada das principais atividades planeadas e demais informação relevante junto dos diferentes setores da comunidade educativa” (p. 8). Em relação à autoavaliação e melhoria, como área a melhorar, a equipa de AEE destacou o “aprofundamento do processo de autoavaliação, de forma a promover o desenvolvimento organizacional da Escola sustentado na conceção e execução de um plano de melhoria” (p. 9).

O quadro 11 sistematiza os pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar, assinalados nas duas AEE realizadas. Salvaguardando as diferenças entre os modelos de AEE aplicados e tendo em atenção a análise por nós efetuada, a descida generalizada das classificações, da 1.^a para a 2.^a avaliação, foi, em nosso entender, fortemente influenciada pela deterioração dos resultados académicos com o decréscimo das taxas conclusão nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais e a diminuição das classificações registadas em alguns exames nacionais, bem como pela falta de “sistematização e monitorização das taxas de abandono e desistência, bem como as de anulação de matrícula, de modo a colmatar atempadamente problemas” (IGEC, 2014a, p. 9), assinalada na 2.^a AEE. A não adoção de metas quantificáveis para os resultados académicos “assegurando o seu efeito regulador nos processos

de ensino e de aprendizagem” (IGEC, 2014a, p. 9) foi um ponto fraco/área a melhorar registado nas duas avaliações. Por outro lado, nas duas AEE, no essencial, têm-se mantido como pontos fortes: a oferta formativa diversificada; a atuação das lideranças, pessoal docente e não docente na resolução de dificuldades; a dinâmica na realização de atividades e projetos, e a articulação com instituições e empresas.

Quadro 11 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE2: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • O acompanhamento prestado aos alunos pelo pessoal docente e não docente, que tem contribuído para a resolução das dificuldades e para o reforço do bom ambiente educativo; • A ação da Assessoria Pedagógica e Didáctica das Áreas Curriculares, com impacto positivo na coordenação do trabalho pedagógico entre os docentes; • A diversificação da oferta formativa, em particular nos cursos profissionais, fator de atração da Escola junto dos alunos; • O planeamento cuidado do ano letivo, a par da gestão criteriosa dos recursos humanos e materiais, que assegura o bom desenvolvimento das atividades escolares; • A ação das lideranças na organização dos profissionais, tendo em vista a melhoria progressiva do serviço educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O decréscimo, no último triénio, das taxas de transição/conclusão dos cursos científico-humanísticos, bem como dos resultados nos exames nacionais de algumas disciplinas do ensino secundário; • O pouco impacto no trabalho dos docentes da meta não quantificada estabelecida no Projeto Educativo para os resultados académicos, o que dificulta a avaliação consistente do trabalho realizado; • As descontinuidades no processo de autoavaliação em curso, nomeadamente na constituição das equipas e na ausência de uma linha orientadora comum, que dificultam a consolidação do trabalho já realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica no incremento de projetos ligados ao ambiente, voluntariado e solidariedade, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; • Dimensão artística e tecnológica como áreas proeminentes no desenvolvimento da formação integral dos alunos; • Atuação da direção na resolução de problemas da Escola, na promoção de um bom clima organizacional e na valorização das lideranças intermédias; • Articulação com instituições e empresas locais que se revela estratégica para a concretização das atividades propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento na análise dos resultados académicos dos alunos, no sentido de promover a identificação dos fatores internos explicativos do (in)sucesso e a melhoria das aprendizagens e dos resultados; • Sistematização e monitorização das taxas de abandono e desistência, bem como as de anulação de matrícula, de modo a colmatar atempadamente problemas; • Reforço das medidas de combate à indisciplina, em particular junto de alguns cursos profissionais, de forma a melhorar os comportamentos nas salas de aula; • Seleção de indicadores sobre o impacto da escolaridade dos cursos profissionais ministrados; • Adoção de medidas de promoção do sucesso escolar que proporcionem a melhoria das aprendizagens e do desempenho dos alunos nas disciplinas e cursos com piores resultados; • Supervisão pedagógica em sala de aula, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino; • Definição e assunção de metas quanto aos resultados académicos a

			atingir por ano/disciplina, assegurando o seu efeito regulador nos processos de ensino e de aprendizagem; • Aprofundamento do processo de autoavaliação, de forma a promover o desenvolvimento organizacional da Escola sustentado na conceção e execução de um plano de melhoria.
--	--	--	---

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE2 (IGE, 2011b; IGEC, 2014a).

2.3. ENAAE3

A primeira avaliação externa da ENAAE3, no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas, ocorreu no ano letivo de 2010/2011. Na sua caracterização, as instalações foram descritas como “um edifício de estrutura única, rodeado de espaços verdes, encontrando-se, de um modo geral, em razoável estado de conservação e dotado de suficiente equipamento” (IGE, 2011c, p. 3) a que acresce um “pavilhão gimnodesportivo, recentemente requalificado, [oferecendo] boas condições para a prática das actividades físicas e desportivas” (p. 3). A oferta educativa incluía 13 turmas dos cursos científico-humanísticos (301 alunos) e 16 turmas dos cursos profissionais (259 alunos). Dos 560 alunos, referiu-se que 37,0% recebiam auxílios, no âmbito da ASE, “sendo 20,2% do escalão A e 16,8% do escalão B” (p. 3), 46,5% tinham computador e Internet e 8,0% eram provenientes de outros países (IGE, 2011c). Em relação às habilitações académicas dos pais, foi mencionado no relatório que “aproximadamente 50,0% [...] possui uma habilitação igual ou superior ao ensino secundário” (p. 3). No que concerne à atividade profissional das famílias foi referido que a mesma “é variada, sendo expressiva em áreas como serviços diretos e particulares, proteção e segurança, construção civil e indústria extrativa, docentes e profissões similares e técnicos de nível intermédio, desconhecendo-se, contudo, a ocupação profissional de 21,2% dos encarregados de educação” (p. 3). O pessoal não docente era constituído por 22 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e uma psicóloga (IGE, 2011c). Dos 86 docentes, 81,4% pertenciam aos quadros e 18,6% eram contratados (IGE, 2011c, p. 3).

Na primeira AEE, a ENAAE3 obteve a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, e de “Muito Bom” nos

domínios “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança” (IGE, 2011c).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, foi mencionado que “nos últimos três anos, as taxas de transição dos alunos dos 10.º e 11.º anos dos cursos científico-humanísticos e tecnológicos baixaram” (IGE, 2011c, p. 3), contudo “no 12.º ano, as taxas de conclusão registaram uma melhoria contínua e posicionaram-se sempre acima das médias nacionais” (p. 3). Relativamente aos cursos profissionais, foi referido que “o sucesso dos alunos nos cursos profissionais já concluídos não se mostra expressivo, mas os níveis de empregabilidade são relevantes” (p. 3). A monitorização das aulas de apoio educativo, a redução da taxa de abandono escolar e “acompanhamento adequado das situações de risco” (p. 3) foram aspetos mencionados como positivos. Por outro lado, o comportamento dos alunos foi registado como um problema “afetando nalgumas turmas o ambiente educativo indispensável à aprendizagem em contexto de sala de aula” (p. 3). Em relação aos exames nacionais, foi referido que “no último triénio, nos exames do 12.º ano do ensino secundário, os resultados alcançados em Português, Matemática A e História A [encontraram-se], por regra, acima das médias nacionais” (p. 3). Assim, a equipa destacou como ponto forte as “taxas de conclusão do 12.º ano superiores às nacionais, bem como os resultados nos exames das disciplinas de Português, Matemática A e História A, nos últimos três anos” (p. 13) e, como ponto fraco, as “taxas de transição dos 10.º e 11.º anos nos últimos três anos, inferiores às nacionais em 2009-2010” (p. 13).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, em relação às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, foi referido que as mesmas “fomentam o trabalho cooperativo em aspectos relevantes da gestão curricular, como sejam, o planeamento das unidades didáticas/atividades, a aferição de instrumentos de avaliação, a reflexão sobre os resultados obtidos e a definição de estratégias de melhoria” (IGE, 2011c, p. 4). Por outro lado, foram mencionados, entre outros, aspetos como a promoção da coordenação das equipas pedagógicas pelos conselhos de turma, os apoios a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e com dificuldades de aprendizagem e a oferta formativa diversificada (IGE, 2011c). Estes últimos aspetos foram referidos como ponto forte, no final do relatório, onde a equipa salientou “a diversificação da oferta educativa e o acompanhamento de alunos, com reflexos na prevenção do abandono escolar, na criação de novas oportunidades de educação e na integração dos discentes no mercado laboral” (p. 13). No fator “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”, foi novamente mencionada a oferta formativa diversificada, “sendo possível aos alunos optarem por cursos científico-humanísticos

de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades ou cursos profissionais” (p. 8). A valorização da dimensão experimental do currículo foi também referida na avaliação desse fator e registada como ponto forte no final do relatório, em que foi mencionada “a valorização da dimensão experimental do currículo com reflexos positivos no desenvolvimento de uma cultura científica e na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes” (p. 13).

Em relação ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas conclusões da avaliação desse domínio, entre outros aspetos, foi referido que “a gestão dos recursos humanos advém do conhecimento das competências pessoais e profissionais e da existência de critérios para a distribuição do serviço, que se pauta por princípios de equidade” (IGE, 2011c, p. 4). A frequência de algumas ações de formação, pelos docentes e os assistentes técnicos e operacionais, “para aperfeiçoamento dos conhecimentos associados à sua actividade” (p. 4), foi também assinalada pela equipa de AEE, mencionando-se a necessidade de alargamento da “oferta de formação contínua nomeadamente, no âmbito da direcção de turma e da auto-avaliação” (p. 4). Estas áreas foram novamente assinaladas como ponto fraco, no final do relatório, onde a equipa mencionou a “escassez de oferta de formação no âmbito das actividades da direcção de turma e da auto-avaliação institucional, o que não permite criar oportunidades para que os profissionais possam aprofundar os seus conhecimentos nestas áreas” (p. 13). A realização de iniciativas para o envolvimento das famílias “e as informar sobre os aspectos cruciais do funcionamento da organização” (p. 4), foi também referida pela equipa de AEE, que assinalou, no entanto, como ponto fraco “a insuficiente mobilização dos pais e encarregados de educação para uma participação mais activa na vida da Escola” (p. 13). Na avaliação do fator “Gestão dos recursos humanos”, foi referido que “o número de assistentes técnicos e operacionais revela-se insuficiente para as necessidades da Escola” (p. 9), com “impacto sobretudo na vigilância dos espaços e no controlo das entradas e saídas” (p. 9). Outro aspeto registado na avaliação desse fator e também assinalado como ponto forte, no final do relatório de AEE, foi o ambiente educativo, classificado como “bom” (p. 13), sendo também destacada “a dedicação dos profissionais que tornam a Escola atractiva” (p. 13).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi mencionada a implementação de alguns procedimentos de melhoria e a existência de “indicadores de aprofundamento da prestação do serviço educativo e da organização pedagógica, que incluem a definição de metas quantificadas, a sistematização da informação e a prestação de contas” (IGE, 2011c, p. 5). Entre outros aspetos, foi também referido que “a atitude das lideranças tem impacto na integração e empenhamento dos profissionais e no (re)conhecimento de algumas dificuldades e constrangimentos, bem como na definição de estratégias de melhoria” (p. 5). Na avaliação do

fator “Motivação e empenho” foi mencionado que “a direcção revela-se proactiva na mobilização dos órgãos e dos vários actores escolares, verificando-se uma atitude positiva na integração dos profissionais, que se mostram motivados e empenhados no desenvolvimento das tarefas e conhecedores das respectivas áreas de atuação” (p. 11), tendo sido destacado como ponto forte, no final do relatório, “a liderança da direcção com impacto na motivação e na mobilização dos docentes, bem como na organização e gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros” (p. 13). As parcerias, protocolos e projetos foram destacados, pela equipa de AEE, como um ponto forte, referindo que “as parcerias estabelecidas e a dinamização de projectos e iniciativas inovadoras têm fomentado a participação cívica e a integração escolar dos alunos e proporcionado uma maior visibilidade à Escola” (p. 13).

Em relação ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, na avaliação do fator “Auto-avaliação”, foi mencionado, entre outros aspetos, que “existe uma cultura de avaliação alicerçada na análise dos resultados do sucesso académico no Conselho Pedagógico e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, relativos a cada período e ano lectivos, por disciplina, turma e ano” (IGE, 2011c, p. 12). No entanto, relativamente à informação recolhida e tratada, foi referido que “apesar de discutida e analisada nos órgãos de direcção, administração e gestão não foi abrangentemente divulgada, nem resultou na definição clara de pontos fortes e fracos, nem na elaboração de um plano de melhoria global e integrado” (p. 12). Relativamente ao fator “Sustentabilidade do progresso”, entre outros aspetos, foi mencionado que “os procedimentos de avaliação interna têm permitido à Escola conhecer alguns pontos fortes (p. ex., clima de escola, actividades e projectos de enriquecimento curricular diversificados)” (p. 12), bem como “pontos fracos (p. ex., dificuldades dos alunos nalgumas áreas de aprendizagem, falta de um projecto global de autoavaliação)” (p. 12). Contudo, a equipa referiu que a “ausência de um modelo e a incidência limitada das práticas de autoavaliação não tem possibilitado um conhecimento global do trabalho da Escola nas diferentes dimensões, o que dificulta a elaboração de planos de melhoria” (p. 12). Assim, a equipa de AEE entendeu registar como ponto fraco a “inexistência de um processo de auto-avaliação sistemático e abrangente, o que pode comprometer o estabelecimento de planos de melhoria e fragilizar estratégias de desenvolvimento e a sustentabilidade do progresso” (p. 13).

No final do relatório da 1.^a AEE da ENAAE3, a equipa referiu como oportunidade a “requalificação das instalações, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, que pode melhorar as condições da prestação do serviço educativo” (p. 14) e como constrangimento a “degradação de alguns espaços e a falta de conforto e bem-estar,

resultantes do insuficiente isolamento térmico, que interferem na qualidade da ação educativa” (p. 14).

A 2.^a AEE ocorreu no ano letivo de 2014/2015. No terceiro período do ano letivo 2011/2012, ocorreu a constituição de um agrupamento de escolas que passou a incluir, para além da anterior ENAAE3 que foi objeto da 1.^a AEE aqui abordada, “três jardins de infância, seis escolas básicas do 1.º ciclo, cinco escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo [e] duas escolas básicas com 2.º e 3.º ciclos” (IGEC, 2015a, p. 3). Assim, podemos considerar que a ENAAE3 alvo da 2.^a AEE foi uma ENAAE bastante diferente da que foi avaliada na 1.^a AEE, tendo passado de “um edifício de estrutura única” (IGE, 2011c, p. 3), com oferta formativa ao nível do ES, para vários edifícios escolares geograficamente dispersos, com oferta formativa desde a educação de infância até ao ES. Também a população escolar da ENAAE3 passou de 560 alunos, aquando da primeira AEE (IGE, 2011c, p. 3), para 1956 alunos por ocasião da segunda AEE (IGEC, 2015a, p. 3). A oferta formativa englobava 10 grupos a frequentar a educação pré-escolar (192 crianças); 36 turmas do 1.º CEB (758 alunos); 9 turmas do 2.º CEB, das quais 2 de ensino artístico especializado do curso básico de música (183 alunos); 18 turmas do 3.º CEB, das quais uma de percursos curriculares alternativos, uma dos cursos vocacionais, uma dos cursos de educação e formação e 2 de ensino artístico especializado do curso básico de música (355 alunos); 8 turmas dos cursos científico-humanísticos (205 alunos) e 11 turmas dos cursos profissionais (263 alunos) do ES (IGEC, 2015a). Relativamente ao total de alunos, foi referido que “4,2% não possuem nacionalidade portuguesa e 64,1% não beneficiam de auxílios económicos da ação social escolar, sendo que 18,6% dos alunos do ensino básico e 13,5% do ensino secundário não têm computador com ligação à Internet” (p. 3). Os pais e EE, dos alunos do EB e do ES, com formação superior, eram 21% e 7,6%, respetivamente (IGEC, 2015a). Com formação secundária as percentagens registadas foram 23%, para os EE de alunos a frequentar o EB, e 11% para os EE de alunos no ES (IGEC, 2015a). Em relação à ocupação profissional, “26,1% dos pais dos alunos do ensino básico e 19,2% do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio” (p. 3). O pessoal docente e não docente apresentava experiência profissional “igual ou superior a dez anos de serviço (docentes - 89,6%; não docentes - 74,4%)” (p. 3), sendo formado por 201 professores e “64 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos e três técnicos superiores (psicólogos)” (p. 3). Relativamente às variáveis de contexto, foi referido que “relativamente ao ano letivo de 2012-2013, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparados com os das outras escolas públicas, são favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos” (p. 3), mencionando a equipa a percentagem de docentes do quadro dos 2.º e 3.º CEB e do ES, “as

habilitações académicas dos pais e das mães dos alunos no ensino básico, a média do número de alunos por turma no ensino básico e a percentagem de raparigas no 9.º e 12.º anos” (p. 3).

Na 2.ª AEE, a ENAAE3 registou a classificação de “Muito Bom” nos três domínios avaliados (IGEC, 2015a).

Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, entre outros aspetos, a equipa de AEE referiu que “de acordo com a avaliação interna do Agrupamento, o indicador de sucesso global utilizado neste nível de educação [educação pré-escolar] superou, em 2013-2014, os 97%” (IGEC, 2015a, p. 3). Em relação às taxas de conclusão no ano terminal de cada ciclo do EB e do ES, no ano letivo de 2012-2013, a equipa mencionou que “as taxas de conclusão se situaram acima dos correspondentes valores esperados nos 4.º e 12.º anos de escolaridade, e aquém deste indicador de referência nos 6.º e 9.º anos” (p. 4). Relativamente à média das classificações nas provas e exames nacionais, foi referido que “com exceção da Matemática do 2.º ciclo, cujo resultado ficou aquém do valor esperado” (p. 4), “nas provas finais de Português e de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e nos exames nacionais do ensino secundário de Português, Matemática A e História A, a média das classificações situou-se acima dos valores esperados” (p. 4). Assim, tendo em conta “designadamente ao nível das taxas de conclusão e da prova final de Matemática do 6.º ano de escolaridade” (p. 12), a equipa de AEE assinalou, como área de incidência dos esforços de melhoria por parte da ENAAE, a “redefinição e implementação de estratégias de ensino que permitam a melhoria da aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de modo a ultrapassar as fragilidades evidenciadas pelos resultados dos alunos” (p. 12). Na avaliação dos “Resultados sociais”, entre outros aspetos, foram referidos: a participação das crianças e jovens na “organização das suas salas de atividade e de aula e na vida escolar através do envolvimento em diversas atividades pedagógicas” (p. 4); a existência de “uma prática regular de reuniões entre os responsáveis pelas diferentes escolas/diretora, os representantes das turmas e a associação de estudantes para debate de assuntos diversos” (p. 5); “a participação das crianças e alunos em iniciativas nos domínios desportivo, cultural, artístico, de solidariedade e outros, algumas delas abrangendo todas as escolas e jardins de infância”; “o desenvolvimento do comportamento cívico dos alunos [trabalhado] quer nas suas dimensões formativas e de prevenção geral quer na sua dimensão corretiva/sancionatória” (p. 5); as taxas de colocação na 1.ª fase do concurso de acesso ao ensino superior dos alunos dos “cursos científico-humanísticos (internos e externos) [...] (sempre acima dos 89%) [considerada elevada], sendo igualmente considerável a percentagem de alunos dos cursos profissionais que prosseguem os seus estudos neste nível de ensino (superior a 28%)” (p. 6). Como ponto forte, a equipa de AEE destacou,

no final do relatório, a diversidade de oferta “de iniciativas nos domínios desportivo, cultural, artístico e de solidariedade promotora do desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões dos alunos, com um impacto muito positivo na sua formação pessoal e social e na valorização do património e dos recursos locais” (p. 12). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, entre outros aspetos, a equipa mencionou que “a satisfação manifestada pela comunidade educativa sobre o serviço prestado pelo Agrupamento, apurada através de questionários elaborados pela IGEC aplicados no âmbito do presente processo de avaliação, [foi] elevada” (p. 6) e que “os resultados académicos e sociais são reconhecidos e valorizados sob várias formas” (p. 6), como, por exemplo, prémios de mérito, concursos, provas desportivas e “outras atividades que culminam com a atribuição de prémios e diplomas de participação” (p. 6).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, entre outros aspetos, a equipa referiu que as “orientações estabelecidas pelos coordenadores dos diretores de turma e o trabalho desenvolvido pelos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1.º ciclo e pelos conselhos de turma têm um papel importante no apoio e harmonização das práticas educativas” (p. 7). Ao nível do pré-escolar e do ensino básico, a equipa mencionou que “se desenvolve, por excelência, a articulação horizontal através da concretização de diversificadas atividades/projetos que envolvem diferentes disciplinas áreas de conhecimento e disciplinas (p. ex., Matemática e Geografia, Português e História)” (p. 7). Em relação à mudança de nível de educação/ensino e à integração dos alunos em novas escolas do agrupamento, foi referido que “assegura-se a adequada transmissão de informação essencial acerca do percurso escolar dos alunos e das suas turmas” (p. 7). O domínio da língua materna e a educação para a saúde foram apresentadas pela equipa como exemplos de “dimensões transdisciplinares, [...] estrategicamente tidas em conta no planeamento, na organização do currículo e da sua articulação com outras atividades” (p. 7). Foi também mencionado o trabalho colaborativo dos professores, com reflexo positivo “na organização e execução articulada das atividades pedagógicas, produção e partilha de materiais e no grau de reflexão da eficácia das estratégias aplicadas” (p. 7). Por outro lado, a respeito do desenvolvimento da articulação curricular, a equipa mencionou que “ainda se evidenciam algumas dificuldades, ao nível da articulação disciplinar interciclos, designadamente, entre o 1.º e o 2.º ciclos, que se refletem nos resultados dos alunos nas provas finais de Matemática do 2.º ciclo do ensino básico” (p. 7). Na avaliação do campo “Práticas de ensino”, foram destacados, entre outros aspetos, a oferta formativa diversificada “visando a adequação das atividades educativas e de ensino às necessidades e interesses dos seus alunos [incluindo o

ensino artístico especializado (curso básico de música) na modalidade de regime articulado]” (p. 8), a adequação das atividades de ensino e o apoio aos alunos com NEE de carácter permanente (IGEC, 2015a). No final do relatório de AEE, a equipa referiu como ponto forte a “adequação das atividades de ensino às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos o que se reflete na melhoria global dos resultados escolares, designadamente na qualidade dos resultados da avaliação externa dos alunos do ensino secundário” (p. 12). Por outro lado, em relação à utilização das TIC, a equipa de AEE mencionou que “são utilizadas de forma diferenciada como meio de abordagem mais ativa dos conteúdos programáticos e para facilitar a comunicação” (p. 8), no entanto, acrescentou que “não [foi] evidente a existência de uma estratégia concertada que [promovesse] a sua utilização mais generalizada, nomeadamente com a utilização de computadores em sala de aula e das plataformas digitais como meio de interação pedagógica entre alunos e professores” (p. 8). Assim, a equipa, no final do relatório, registou como área a melhorar a rentabilização das TIC “enquanto recurso educativo, designadamente na utilização de computadores em sala de aula e no recurso a plataformas digitais como meio de interação pedagógica entre alunos e professores, visando a motivação para a aprendizagem e a promoção do sucesso” (p. 12). Na avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, foi referido que as “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica procedem à regular monitorização do desenvolvimento do currículo, dos resultados de aprendizagem e da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar” (p. 9), e que se têm obtido bons resultados na prevenção da desistência e abandono escolares (IGEC, 2015a). Estes e outros aspetos, referidos na avaliação do campo, terão levado a equipa de AEE a considerar como pontos fortes a “monitorização sistemática das atividades, dos resultados e das medidas de promoção do sucesso com efeitos positivos na identificação dos aspetos que condicionam as aprendizagens e na adoção de estratégias e ações para as dificuldades detetadas” (p. 12) e a “prevenção da desistência e do abandono centrada numa ação consistente na deteção e acompanhamento das situações e reorientação do percurso escolar dos alunos em risco” (p. 12).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança”, foram referidos, entre outros aspetos: a visão estratégica da diretora para o Agrupamento, refletida em múltiplas áreas (IGEC, 2015a); o “dinamismo na organização e no apoio à realização de iniciativas mobilizadoras da comunidade” (p. 10), por parte da direção; a existência de “metas quantificadas para os resultados académicos (p. ex., aumentar a taxa de transição em 1% a 2%, atingir e/ou aumentar a taxa de sucesso educativo nas provas de aferição acima da média nacional)” (p. 10) e o acompanhamento regular da ação e dos resultados do Agrupamento, por

parte do CG (IGEC, 2015a). Salientado foi também o papel das lideranças “determinantes no desenvolvimento das relações com a comunidade e no reforço das condições de prestação do serviço educativo” (p. 10), tendo a equipa de AEE destacado isso como ponto forte, no final do relatório. Por outro lado, embora existam algumas metas quantificadas, a equipa entendeu assinalar como ponto merecedor dos esforços de melhoria a “definição de metas de sucesso académico em todas as disciplinas/anos de escolaridade que promovam a mobilização das equipas pedagógicas em torno de referenciais comuns e enriqueçam a monitorização dos resultados académicos ao longo do ano letivo” (p. 12). Relativamente ao campo “Gestão”, foram mencionados, entre outros aspetos, a gestão dos recursos tendo “em conta as pessoas, o que se reflete positivamente no bom ambiente educativo vivido no Agrupamento e na motivação dos profissionais” (p. 10) e a diversidade e eficácia geral dos “circuitos de comunicação interna e externa implementados” (p. 11). Em relação ao campo “Autoavaliação e melhoria”, foi referido, entre outros, que o conjunto de procedimentos implementados “têm constituído uma base importante para a identificação de pontos fortes, de pontos menos conseguidos, de progressos alcançados, bem como para a definição de estratégias e metas de promoção do sucesso escolar e de melhoria do funcionamento do Agrupamento” (p. 11).

A partir do quadro 12, observa-se que, na 1.^a AEE, a ENAAE3 obteve a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, e de “Muito Bom” na “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança”. Tendo em atenção as diferenças entre os modelos de AEE aplicados, bem como as grandes alterações no objeto avaliado, podemos considerar que, da 1.^a para a 2.^a AEE, ocorreu uma subida de “Bom” para “Muito Bom” no domínio “Resultados” e se manteve a classificação de “Muito Bom” no domínio “Prestação do serviço educativo” e no domínio “Liderança e gestão” (considerando o agregado dos 3 domínios da 1.^a AEE).

Quadro 12 – 1.^a e 2.^a AEE da ENAAE3: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Muito Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Muito Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Muito Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE3 (IGE, 2011c; IGEC, 2015a).

Assim, pode concluir-se que, no caso da ENAAE3, o aumento substancial da oferta formativa, do número de edifícios escolares e da população escolar, não produziu nenhum efeito de diminuição das classificações da AEE, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, antes pelo contrário. Salvaguardando as diferenças introduzidas por essas alterações e também as diferenças entre os modelos de AEE, a partir do quadro 13 e da análise aqui efetuada observa-se, em termos gerais, a manutenção de pontos fortes como: os resultados da avaliação externa das aprendizagens dos alunos do ensino secundário; a oferta formativa diversificada; a prevenção da desistência e do abandono escolares; o papel das lideranças na motivação e mobilização dos professores, na gestão dos recursos e no desenvolvimento das relações com a comunidade e reforço das condições para a melhoria da prestação do serviço educativo; o bom ambiente educativo e dedicação dos profissionais. Para além de uma melhoria dos resultados académicos, da 1.^a para a 2.^a AEE, pode considerar-se que se verificou também um incremento da definição de metas quantificáveis e da monitorização sistemática das atividades, dos resultados e das medidas de promoção do sucesso. Por outro lado, a sugestão de uma utilização mais frequente das TIC, enquanto recurso educativo, parece ressaltar do 2.º aspeto referido nas áreas prioritariamente a melhorar, apresentadas no quadro 13.

Quadro 13 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE3: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • As taxas de conclusão do 12.º ano superiores às nacionais, bem como os resultados nos exames das disciplinas de Português, Matemática A e História A, nos últimos três anos; • A diversificação da oferta educativa e o acompanhamento de alunos, com reflexos na prevenção do abandono escolar, na criação de novas oportunidades de educação e na integração dos discentes no mercado laboral; • A valorização da dimensão experimental do currículo com reflexos positivos no desenvolvimento de uma cultura científica e na implementação de contextos de aprendizagem mais estimulantes; • O bom ambiente educativo e a dedicação dos profissionais que tornam a Escola atrativa; • A liderança da direção com impacto na motivação e na mobilização dos docentes, bem como na organização e gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros; • As parcerias estabelecidas e a dinamização de projetos e iniciativas inovadoras têm fomentado a participação cívica e a integração escolar dos alunos e proporcionado uma maior visibilidade à Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • As taxas de transição dos 10.º e 11.º anos nos últimos três anos, inferiores às nacionais em 2009-2010; • A insuficiente mobilização dos pais e encarregados de educação para uma participação mais ativa na vida da Escola; • A escassez de oferta de formação no âmbito das actividades da direção de turma e da autoavaliação institucional, o que não permite criar oportunidades para que os profissionais possam aprofundar os seus conhecimentos nestas áreas; • A inexistência de um processo de autoavaliação sistemático e abrangente, o que pode comprometer o estabelecimento de planos de melhoria e fragilizar estratégias de desenvolvimento e a sustentabilidade do progresso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta diversificada de iniciativas nos domínios desportivo, cultural, artístico e de solidariedade promotora do desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões dos alunos, com um impacto muito positivo na sua formação pessoal e social e na valorização do património e dos recursos locais; • Adequação das actividades de ensino às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos o que se reflete na melhoria global dos resultados escolares, designadamente na qualidade dos resultados da avaliação externa dos alunos do ensino secundário; • Monitorização sistemática das actividades, dos resultados e das medidas de promoção do sucesso com efeitos positivos na identificação dos aspetos que condicionam as aprendizagens e na adoção de estratégias e ações para as dificuldades detetadas; • Prevenção da desistência e do abandono centrada numa ação consistente na deteção e acompanhamento das situações e reorientação do percurso escolar dos alunos em risco; • Lideranças dos órgãos de administração e gestão bem como das estruturas de coordenação e supervisão no desenvolvimento das relações com a comunidade e reforço das condições para a melhoria da prestação do serviço educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinição e implementação de estratégias de ensino que permitam a melhoria da aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de modo a ultrapassar as fragilidades evidenciadas pelos resultados dos alunos, designadamente ao nível das taxas de conclusão e da prova final de Matemática do 6.º ano de escolaridade; • Rendibilização das novas tecnologias de informação e comunicação enquanto recurso educativo, designadamente na utilização de computadores em sala de aula e no recurso a plataformas digitais como meio de interação pedagógica entre alunos e professores, visando a motivação para a aprendizagem e a promoção do sucesso; • Definição de metas de sucesso académico em todas as disciplinas/anos de escolaridade que promovam a mobilização das equipas pedagógicas em torno de referenciais comuns e enriqueçam a monitorização dos resultados académicos ao longo do ano letivo.

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE3 (IGE, 2011c; IGEC, 2015a).

2.4. ENAAE4

A 1.^a AEE da ENAAE4 foi realizada no ano letivo 2006/2007. No relatório não foram apresentadas nenhuma das 4 definições, relativas a “pontos fortes”, “pontos fracos”, “oportunidades” e “constrangimentos”, observadas nos relatórios das outras 6 ENAAE. Por outro lado, a designação “pontos fracos” foi substituída por “debilidades” e a designação “oportunidades” deu lugar à designação “oportunidades de melhoria”.

Na caracterização da ENAAE4, a equipa de avaliação mencionou que “as instalações são constituídas por um edifício com dois pisos [...], na generalidade, bem conservadas e cuidadas” (p. 3), fazendo menção à existência de vários espaços, propiciadores de boas condições de trabalho, como, por exemplo, “laboratórios; salas de informática; biblioteca/centro de recursos; gabinetes de estágio; gabinetes de serviços de psicologia e orientação; gabinete do ensino especial; salas destinadas à associação de estudantes e à recepção dos encarregados de educação; salão polivalente” (IGE, 2007, p. 3). Contudo, a equipa referiu também que “os espaços interiores e exteriores destinados à prática da educação física e o laboratório de biologia apresentam algumas deficiências, sendo também insuficiente o número de gabinetes de trabalho” (p. 3). A oferta formativa, exclusivamente pertencente ao ES, contemplava os “cursos de ciências e tecnologias, de ciências sócioeconómicas e de ciências sociais e humanas” (p. 3). Em relação às habilitações académicas e às ocupações profissionais das mães e dos pais dos alunos não foram efetuadas referências no relatório. A população escolar era formada por 600 alunos em regime diurno e cerca de 260 alunos a frequentar o ensino recorrente (IGE, 2007). O número referido de alunos abrangidos pela ASE foi 17 (IGE, 2007), não constando menção ao número ou percentagem de alunos estrangeiros. A equipa referiu ainda que a ENAAE “está inserida numa zona residencial nobre da cidade, onde se tem verificado um significativo desenvolvimento nos setores dos serviços e do comércio” (p. 3) e que os alunos do regime diurno residiam maioritariamente na área urbana e tinham “por norma, a par da generalidade das suas famílias, elevadas expectativas sobre a Escola” (p. 3), uma vez que frequentavam cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior. O pessoal docente e não docente era constituído por “106 professores, uma psicóloga, uma assistente social, 10 funcionários administrativos e 30 auxiliares de ação educativa” (p. 3).

Na 1.^a AEE, a ENAAE4 registou a classificação de “Bom” em todos os domínios (IGE, 2007).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados” foi referido que “a Escola estuda os resultados académicos dos seus alunos, suportando a análise em diversos indicadores de

sucesso por disciplina, turma e ano de escolaridade” (IGE, 2007, p. 3), acrescentando a equipa de AEE que “contudo, não fazem parte das práticas de reflexão interna do estabelecimento de ensino o confronto destes resultados com referentes externos, bem como a análise da evolução temporal das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário” (p. 3). Entre outros aspetos, foram também mencionadas as “as taxas de transição/conclusão verificadas em 2004/2005, nos diferentes anos de escolaridade, [situadas] substancialmente acima das médias nacionais” (p. 3), as classificações positivas registadas em todas as disciplinas do ensino secundário de 2006 com exame nacional (IGE, 2007) e a não existência de “problemas de comportamento ou indisciplina significativos” (p. 3). Em relação a este aspeto, na avaliação do fator "1.3. Comportamento e disciplina" foi mencionado que há uma atuação preventiva, "em diálogo com os alunos e as respectivas famílias, dentro dos princípios e das medidas preconizados na lei e no regulamento interno" (p. 7), tendo o “ambiente educativo tranquilo e disciplinado, favorável à aprendizagem” (p. 12) sido assinalado como ponto forte no final do relatório. Em relação às taxas de transição/conclusão, na avaliação do fator "1.1. Sucesso académico" foram mencionados os valores das percentagens verificadas, em 2004/2005, "substancialmente acima das médias nacionais em qualquer dos anos de escolaridade do ensino secundário (10º ano - 98,1% contra 77,1%; 11º ano - 93,7% contra 85,5%; 12º ano - 78% contra 50%)” (p. 6), acrescentando a equipa de AEE que tal desempenho foi associado pelos responsáveis escolares ”sobretudo, às características do corpo docente (estável, experiente e qualificado) e ao contexto sócio-familiar muito favorável da população estudantil" (p. 6). Na avaliação do fator "1.4. Valorização e impacto das aprendizagens" foi mencionado que "os alunos têm, desde que entram para a Escola, elevadas expetativas e ambição de prosseguimento de estudos" (p. 7), sendo que tais expetativas, nalgumas situações, "são mesmo vistas como um entrave ao desenvolvimento de atividades extracurriculares e à condução de outros projectos" (p. 7). A equipa refere também que os docentes "procuram responder a essas expetativas com uma forte incidência nas dimensões académicas do currículo, como orientação estratégica do trabalho a realizar" (p. 7). No final do relatório de AEE, foram salientados como pontos fortes os “resultados académicos globais alcançados” (p. 12) e a “forte incidência nas dimensões académicas do currículo como orientação estratégica do trabalho docente” (p. 12).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no fator “2.1. Articulação e sequencialidade”, a equipa de AEE mencionou que o “trabalho de coordenação das equipas docentes é estimulado pela marcação de um tempo coincidente nos respetivos horários, o que possibilita a realização semanal de reuniões sectoriais envolvendo os professores da mesma disciplina e do mesmo ano” (IGE, 2007, p. 7), no entanto “apesar da atenção concedida ao

debate dos resultados académicos, não são fixadas metas de sucesso” (p. 7) e a “articulação inter-disciplinar decorre no âmbito das relações informais, sem assumir expressão ao nível do planeamento” (p. 7). A equipa referiu também que “não existe uma prática de ligação às escolas locais do ensino básico, de origem da maioria dos alunos, de forma a promover a sequencialidade entre os níveis de ensino” (p. 7), ressaltando que a ENAAE concede uma atenção especial à “integração escolar dos alunos do 10º ano, através do trabalho criterioso dos serviços de psicologia e orientação na informação e no esclarecimento dos alunos acerca das opções e das condições de progressão específicas dos cursos em que se inscreveram” (p. 7). Assim, no final do relatório, a equipa assinalou como debilidades a “falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional” (p. 12), a “insuficiente articulação interdisciplinar” (p. 12) e a “falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da sequencialidade das aprendizagens” (p. 12). Em relação a este último aspeto, como oportunidade de melhoria, a equipa registou, no final do relatório, a “inclusão na Escola, a partir do próximo ano letivo [2007/2008], de turmas do 3.º ciclo do ensino básico, enquanto estímulo à promoção da articulação e da sequencialidade entre níveis de ensino” (p. 12). Por outro lado, na avaliação do fator “2.3. Diferenciação e apoios” foi mencionado que as “necessidades de apoio e diferenciação são identificadas pelos docentes e analisadas nos conselhos de turma, onde são elaborados os planos individuais de intervenção” (p. 8), intervindo, “quando necessário, a Psicóloga e a Professora do Ensino Especial [...] na caracterização dos problemas de aprendizagem e na definição ou execução das medidas necessárias, especialmente nos casos dos alunos com necessidades especiais” (p. 8). Foi também mencionado que “alguns estudantes, com evidentes capacidades excepcionais de aprendizagem, são também acompanhados e enquadrados por programas de desenvolvimento próprios” (p. 8), bem como foi referida a valorização e reconhecimento, por alunos, EE e docentes, do trabalho realizado pela Psicóloga ao nível do desenvolvimento “ao longo do ano letivo, de forma muito bem estruturada, [de] um vasto programa de informação e de aconselhamento pessoal e vocacional dos alunos” (p. 8), composto por atividades como “a semana da 'Informação Escolar e Profissional - Informar bem para decidir melhor', o apoio no domínio dos métodos e das técnicas de estudo e as sessões sobre o processo de candidatura ao ensino superior e a revisão curricular do ensino secundário” (p. 8). Isto levou a equipa de AEE a destacar como ponto forte, no final do relatório, a “qualidade, abrangência e impacto do trabalho desenvolvido pela Psicóloga” (p. 12).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, foi mencionado, entre outros aspetos, que “as linhas orientadoras e os objectivos organizacionais

estabelecidos no projeto educativo contemplam domínios muito diversificados do trabalho escolar" (IGE, 2007, p. 4), acrescentando que, contudo, "as linhas orientadoras e os objetivos não estão hierarquizados nem referidos a metas, de modo a incidirem os esforços [da ENAAE] nas áreas de atuação mais relevantes ou prioritárias e a orientar a monitorização dos planos de acção" (p. 4). Na avaliação do fator "3.2. Gestão dos recursos humanos" foi referido que "a distribuição do serviço docente obedece a critérios previamente fixados, tendo também em conta os contextos específicos [...] e as recomendações dos diferentes órgãos e estruturas internas" (p. 9). Foi também mencionado o não levantamento sistemático das necessidades de formação, o agendamento de ações de formação destinadas a docentes e a funcionários administrativos, as ações de formação ligadas às TIC e às bibliotecas escolares, o acolhimento dos novos professores (IGE, 2007) e a "gestão de recursos humanos realizada [que] garante o funcionamento dos diversos serviços de apoio escolar (biblioteca, cantina, bufetes, papelaria, reprografia e serviços administrativos) e responde às necessidades dos utentes" (p. 9). Conforme já expresso no parágrafo anterior, relativo ao domínio "Prestação do serviço educativo", a equipa mencionou como debilidade, no final do relatório da 1.^a AEE, a "falta de definição de objectivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional" (p. 12).

Relativamente ao domínio "Liderança", na avaliação do fator "4.1. Visão e estratégia", foi mencionado que "existe coerência do discurso dos líderes de topo com o plasmado no projecto educativo" (p. 10). Na linha do mencionado pela equipa na avaliação dos domínios "Prestação do serviço educativo" e "Organização e gestão escolar", foi novamente referido que "as prioridades e os objetivos definidos, bem como as respectivas propostas de atividades de concretização, apresentam-se de forma pouco operativa, não estando hierarquizados nem calendarizados, não permitindo estabelecer metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional" (p. 10). Em relação ao fator "4.3. Abertura à inovação", entre outros aspetos, foi mencionada a abertura dos responsáveis da ENAAE a iniciativas que visam reforçar a formação dos alunos "(p. ex., conferências sobre temas científicos)" (p. 11), do pessoal docente e não docente "(p. ex., acções em áreas transversais)" (p. 11), e também "melhorar os recursos pedagógicos da Escola (p. ex., candidatura aos projetos CRIE e à rede de Bibliotecas Escolares)" (p. 11). Foi também referido o desenvolvimento, "por iniciativa individual, [de] estratégias pedagógico-didáticas inovadoras, sem a inerente mobilização das estruturas da Escola, nomeadamente numa lógica de divulgação e disseminação de boas práticas" (p. 11). Igualmente como dependente "da iniciativa individual e não tanto de um esforço concertado e institucional" (p. 11), a equipa referiu "a colocação de materiais na Intranet" (p. 11), considerando que "as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de informação e

comunicação não são totalmente aproveitadas para desenvolver soluções criativas” (p. 11). Ainda com referência à utilização das TIC, foi mencionado que "apesar das várias medidas de atualização e de formação interna, persistem ainda práticas docentes como 'a apresentação manuscrita de testes de avaliação', pouco compreendidas pelos pares e consideradas 'inadmissíveis' pelos estudantes" (p. 11). Assim, a equipa registou como debilidade, no final do relatório de AEE, a “falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação” (p. 12).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, foi mencionado um observatório interno à ENAAE que adotou um dispositivo de autoavaliação incidente “sobre a recolha dos resultados académicos ao nível de disciplina, turma e ano de escolaridade, incluindo, também, elementos relativos a transferências, anulações de matrícula e exclusões da frequência por excesso de faltas” (IGE, 2007, p. 5). Foi registada também a existência de "um trabalho vasto e sistemático de avaliação das estruturas educativas e das acções inscritas no plano anual [de] atividades" (p. 5) e a não existência de "dispositivos de acompanhamento e de avaliação das acções de melhoria estabelecidas" (p. 5). Entre outros aspetos, a equipa acrescentou que "todavia, a Escola revela capacidade para governar o seu processo de auto-avaliação e para assegurar a sustentabilidade do progresso organizacional” (p. 6), possuindo fatores como “o ambiente interno propício a interações positivas, a qualidade e a motivação da equipa de avaliação interna e de alguns líderes intermédios, bem como a dedicação, o apoio e o incentivo dados pelo Conselho Executivo aos diversos actores escolares" (p. 6). Tendo também sido referido pela equipa de AEE, na avaliação do fator "4.2. Motivação e empenho" do domínio "Liderança", que "os profissionais da Escola conhecem o âmbito da sua atuação e revelam, em geral, motivação, empenhamento e entreatajuda" (p. 11), foram assim destacados como pontos fortes a “qualidade e motivação de algumas lideranças de topo e intermédias” (p. 12) e a “dedicação, apoio e incentivo dados pelo Conselho Executivo aos diversos atores escolares” (p. 12). Por outro lado, a equipa assinalou como oportunidade de melhoria o “aprofundamento do processo de auto-avaliação, com implementação de um dispositivo de acompanhamento e avaliação das ações de melhoria estabelecidas e com o alargamento a outras áreas do desempenho escolar” (p. 12).

A segunda AEE da ENAAE4 foi realizada no ano letivo 2011/2012. Na caracterização da ENAAE foi mencionado que a mesma foi alvo, em 2009/2010, de obras de requalificação, dispondo “de excelentes instalações para os diferentes utentes” (IGEC, 2011d, p. 2). A oferta educativa compreendia o 3.º CEB, com 257 alunos (10 turmas) e o ES, com 668 alunos (26 turmas) a frequentarem os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências

Socioeconómicas e Línguas e Humanidades (IGEC, 2011d). A equipa de AEE referiu, em relação aos cursos do ES, que “tal opção corresponde à vontade dos alunos e das famílias que veem a Escola essencialmente como uma instituição que fornece os conhecimentos e as competências necessárias ao prosseguimento de estudos no ensino superior” (p. 2). Do total de 925 alunos, 94% não beneficiavam de auxílios económicos da ASE e “a quase totalidade dos alunos [possuía] computador com ligação à Internet” (p. 2), não constando no relatório qualquer referência ao n.º de nacionalidades e ao n.º de alunos de nacionalidade não portuguesa. Em relação aos pais dos alunos, foi referido que “69% [tinham] uma formação superior e 87% secundária ou superior” (p. 2) e que “59% [exerciam] atividades profissionais de nível superior ou intermédio” (p. 2), acrescentando a equipa que a “análise destes indicadores [mostrava] que a maioria da população escolar [pertencia] à classe média/média alta, tendo elevadas expectativas na educação escolar” (p. 2). Em relação ao pessoal docente, de um total de 101 docentes, 72% eram professoras e 91% pertenciam aos quadros, tendo “60% [...] 50 ou mais anos de idade” (p. 2). O pessoal não docente era constituído por “39 elementos (10 assistentes técnicos, 27 assistentes operacionais, uma psicóloga e uma técnica superior principal de serviço social)” (p. 2) em que 66% tinha 50 ou mais anos de idade (IGEC, 2011d). A equipa de AEE considerou também que os valores das variáveis de contexto “alunos sem auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar, profissões e habilitações de nível superior dos pais e docentes do quadro”, em 2010/2011, situaram-se “claramente acima das respetivas medianas nacionais” (p. 2).

A ENAAE4 obteve a classificação de “Muito Bom” nos domínios “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (IGEC, 2011d).

Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, a equipa de AEE, entre outros aspetos, mencionou que a “análise dos resultados dos dois últimos anos (2009-2010 e 2010-2011) revela uma taxa de conclusão do 3.º ciclo elevada, embora com um ligeiro decréscimo (99,5% e 97,7%, respetivamente)” (IGEC, 2011d, p. 2), sendo que, para 2009/2010, a taxa de conclusão do 9.º ano se situou acima do valor esperado (IGEC, 2011d). Referiu também que “no período em análise, a percentagem de níveis 4 e 5, nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática também baixou, embora continuando a registar valores significativos (cerca de 50%)” (p. 2). Em 2009/2010 “a percentagem de classificações positivas obtidas no exame de Língua Portuguesa [revelou] um desempenho da Escola dentro do valor esperado [...] em Matemática, os resultados observados são significativamente superiores ao valor esperado” (pp. 2-3). Em relação ao ES, foi mencionado que “tanto os indicadores de conclusão como as médias das classificações finais de disciplina obtidas em

Português (13,9) e Matemática (15,0) revelam um desempenho da Escola dentro do valor esperado” (p. 3). Relativamente ao abandono escolar, a equipa referiu que no EB não há registo de abandono e que no ES se verificou a “anulação de matrícula a algumas disciplinas, em particular nas que são sujeitas a exame” (p. 3). No ES, para o trénio 2008-2011, a ENAAE registou “uma considerável aproximação entre as classificações internas e os resultados obtidos nos exames nacionais na generalidade das disciplinas” (p. 3). Assim, a equipa de AEE salientou como ponto forte, no final do relatório, os “resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de 9.º e 12.º anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e Matemática” (p. 8). Na avaliação do campo “Resultados sociais”, entre outros aspetos, a equipa mencionou a participação dos alunos nas tomadas de decisão da ENAAE, a adesão “menos conseguida” (p. 3) a atividades como clubes e projetos “porque o nível de exigência e as expectativas de sucesso, amplamente assumidas como prioritárias pelos diferentes membros da comunidade, particularmente pelos alunos, não se conjugam facilmente com a ocupação do tempo em iniciativas que saiam do âmbito estritamente académico” (p. 3) e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos “sendo a via mais comum a entrada no ensino superior (97% dos alunos que se candidataram em 2011 obtiveram colocação)” (p. 3). Como ponto forte a equipa de AEE destacou a “existência de um bom ambiente educativo, propício ao desenvolvimento das aprendizagens e orientado para níveis de sucesso elevados” (p. 8). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, a equipa, entre outros itens, referiu que a “avaliação feita pela comunidade escolar, decorrente da aplicação de questionários de satisfação, elaborados pela IGE e aplicados antes do trabalho de campo que envolveu o presente processo de avaliação, sobre o serviço prestado pela Escola é globalmente positiva” (p. 3). Mencionou também que a “ligação com o meio local, nomeadamente os setores económico e empresarial, não se revela um objetivo prioritário para a Escola” (p. 4), acrescentando que “contudo, a exigência e o rigor que caracterizam a preparação científica dos alunos são atributos que conferem reconhecimento público e garantem a confiança da comunidade quanto ao serviço prestado” (p. 4).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, entre outros itens, foi mencionado que “os grupos de recrutamento desenvolvem um trabalho criterioso na elaboração das planificações de longo e médio prazo e os professores com o mesmo ano/disciplina fazem o acompanhamento sistemático dos conteúdos lecionados” (IGEC, 2011d, p. 4), bem como a “análise do percurso escolar dos alunos para efeitos da elaboração dos projetos curriculares de turma e o recurso aos testes diagnósticos contribuem para adequar o ensino às especificidades das turmas” (p. 4). As “práticas enraizadas de trabalho cooperativo entre os docentes, expressas nas reuniões mensais (de departamento e grupo de

recrutamento) e semanais (ao nível de disciplina/ano), estando previstos, nos horários, tempos comuns para trabalho colaborativo” (pp. 4-5), foram também referidas pela equipa de AEE, que assinalou, como ponto forte, no final do relatório, o “trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar” (p. 8). Em relação ao campo “Práticas de ensino”, os avaliadores referiram que o “ensino responde, globalmente, às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, sendo visível, por parte dos docentes, a preocupação com o cumprimento dos programas, num contexto de exigência e responsabilização dos discentes” (p. 5). Alguns professores, em contexto de sala de aula, “utilizam a figura do aluno tutor, o qual presta apoio aos colegas que manifestam mais dificuldades” (p. 5). Foi mencionada também a existência de “mecanismos de apoio aos alunos que revelam problemas de aprendizagem, entre os quais se destacam as aulas supervenientes, traduzidas em 45 minutos semanais por disciplina” (p. 5). Contudo, em relação às mesmas, a equipa acrescentou que “estas aulas, que também podem ser frequentadas por alunos que pretendem explorar as suas potencialidades e atingir níveis de excelência no seu desempenho, não mostram, contudo, corresponder a todas as necessidades” (p. 5), uma vez que “um número significativo de alunos [continuava] a ter apoios externos à Escola” (p.5). Assim, referindo que o “impacto é aferido nos conselhos de turma, relativamente a cada aluno, mas não existem estudos quanto à sua eficácia global” (p. 5) a equipa registou, no final do relatório, como área prioritariamente a melhorar, a “avaliação das aulas supervenientes, com vista a determinar com rigor o grau de eficácia desta medida de apoio” (p. 8). Entre outros aspetos, foram também mencionados a realização regular de atividades práticas e experimentais (IGEC, 2011d), o acompanhamento da prática letiva de cada docente ao nível “essencialmente da análise dos resultados e do trabalho de equipa desenvolvido semanalmente pelos professores com o mesmo ano/disciplina” (p. 5) e a “observação de aulas, no âmbito da avaliação de desempenho e da realização dos estágios, assim como em casos pontuais de docentes com dificuldades no relacionamento com a turma” (p. 5). Na avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, foram mencionados, entre outros itens, o acompanhamento dos resultados alcançados, “tendo [a ENAAE] construído uma base de dados - *Observatório Interno* -, da qual constam inúmeros indicadores de sucesso académico” (pp. 5-6) e a monitorização do currículo “através da avaliação regular das medidas adotadas nos conselhos de turma e da adequação das planificações aos ritmos de aprendizagem dos alunos” (p. 6). Por outro lado, foi referido que a “prática corrente entre os docentes, particularmente entre os que lecionam o mesmo ano/disciplina” (p. 6), era a “definição e aplicação de critérios de avaliação comuns, a análise comparada de resultados, a elaboração de matrizes de testes e a

construção de instrumentos normalizados de registo dos elementos que contam para a avaliação” (p. 6). A equipa destacou ainda, no final do relatório, como ponto forte a “aproximação entre as classificações interna e externa, na generalidade das disciplinas do ensino secundário sujeitas a exame nacional, o que evidencia a fiabilidade dos mecanismos de aferição do processo de avaliação” (p. 8). Decorrente do mencionado nas avaliações dos três campos pertencentes a este domínio, a equipa assinalou também como ponto forte a “avaliação sistemática dos resultados escolares que permite orientar, em permanência, as estratégias educativas em função das necessidades dos alunos” (p. 8).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança”, foi mencionado que as lideranças “revelam conhecer as suas competências e, tal como a generalidade dos docentes, mostram-se motivadas e orientadas para a manutenção e superação dos níveis de sucesso académico obtidos nos últimos anos” (IGEC, 2011d, p. 6). No caso das lideranças intermédias, a equipa destacou “o papel dos coordenadores dos diretores de turma e dos departamentos/grupos de recrutamento na promoção do trabalho cooperativo entre os docentes” (p. 6). Por outro lado, em relação às parcerias, foi salientada a relação com uma câmara municipal para a utilização de instalações e equipamentos e com uma universidade, “no desenvolvimento de palestras em domínios científicos específicos” (p. 7), contudo a equipa considerou, no final do relatório, como área a melhorar a “rentabilização da parceria estabelecida com [um jornal diário regional e uma empresa de software], como forma de a Escola alargar o seu espaço de intervenção” (p. 8). Na avaliação do campo “Gestão” foi mencionado, entre outros itens, que “a distribuição do serviço docente é efetuada de modo consentâneo com as competências dos profissionais e no conhecimento que o diretor tem das mesmas, numa linha que privilegia a adequação às funções” (p. 7). As ações de formação para assistentes operacionais foram mencionadas como sendo em número diminuto o que “é um fator condicionante na atualização destes profissionais e um motivo adicional de desmotivação” (p. 7). Assim, no final do relatório, a equipa de AEE registou como área prioritariamente a melhorar o “acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos e operacionais, bem assim como o reforço da formação proporcionada a estes profissionais, de forma a elevar a sua autoestima e o grau de motivação no trabalho” (p. 8). Em relação ao campo “Autoavaliação e melhoria” foi referido, entre outros aspetos, que a ENAAE “desenvolve práticas consolidadas de autoavaliação em dimensões específicas do seu desempenho (resultados académicos, questões disciplinares e execução do plano anual de atividades), que permitem aos seus responsáveis uma atuação sustentada, no sentido de superar fragilidades ou aspetos menos conseguidos” (p. 7). O baixo nível de envolvimento dos professores no processo

de avaliação conduzido pela equipa de autoavaliação “refletido na taxa de respostas aos questionários, que parece mostrar a pouca valorização das práticas de autoavaliação por parte destes profissionais em aspetos que vão para além do sucesso estritamente académico” (p. 8) e a “a existência de diferentes observatórios sem um plano de articulação e de atuação comuns” (p. 8), terão levado a equipa a registar como área a melhorar a “consolidação do processo de autoavaliação, de forma a coordenar as diversas práticas já existentes e obter uma visão mais estruturada e abrangente do desempenho da Escola” (p. 8).

Não esquecendo as diferenças entre os modelos de AEE aplicados, podemos observar, a partir do quadro 14, a ocorrência de uma subida de classificação, de “Bom” para “Muito Bom”, em todos os domínios, da primeira para a segunda AEE. Tal subida generalizada terá, em nossa opinião, sido potenciada pela melhoria do desempenho no domínio “Resultados”, fundamentalmente ao nível dos resultados internos e externos, da ausência de abandono escolar, da existência de um ambiente propício à realização das aprendizagens e de uma satisfação com a qualidade do ensino ministrado.

Quadro 14 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE4: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE4 (IGE, 2007; IGEC, 2011d).

Observando o quadro 15, considerando a análise efetuada das duas avaliações externas e tendo novamente em atenção as diferenças entre os modelos de AEE aplicados, podemos considerar que houve uma manutenção, como pontos fortes da ENAAE4, dos resultados académicos, do ambiente educativo propício ao desenvolvimento de aprendizagens e do trabalho docente mais orientado para a promoção do sucesso dos alunos ao nível dos resultados académicos. A qualidade e motivação de algumas lideranças, referida como ponto forte na 1.ª AEE, deixou de estar mencionada como tal na 2.ª AEE. No entanto, conforme já mencionámos anteriormente, no relatório da segunda avaliação, entre outros aspetos relativos à liderança, está que as “lideranças dos órgãos de direção e gestão, bem como das estruturas de coordenação e supervisão, revelam conhecer as suas competências e [...] mostram-se motivadas e orientadas para a manutenção e superação dos níveis de sucesso académico obtidos nos últimos anos” (IGEC, 2011d, p. 6). A avaliação sistemática dos resultados escolares teve um incremento da 1.ª para a 2.ª AEE. A “falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho

organizacional” (IGE, 2007, p. 12), apontada como debilidade no relatório da 1.^a AEE, deixou de constar na segunda avaliação, embora também não conste, no relatório da 2.^a AEE, qualquer menção a metas.

Quadro 15 – 1.^a e 2.^a AEE da ENAAE4: pontos fortes e debilidades/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Debilidades	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados académicos globais alcançados; • Forte incidência nas dimensões académicas do currículo como orientação estratégica do trabalho docente; • Qualidade e motivação de algumas lideranças de topo e intermédias; • Dedicção, apoio e incentivo dados pelo Conselho Executivo aos diversos atores escolares; • Qualidade, abrangência e impacto do trabalho desenvolvido pela Psicóloga; • Ambiente educativo tranquilo e disciplinado, favorável à aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional; • Insuficiente articulação interdisciplinar; • Falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da sequencialidade das aprendizagens; • Falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de 9.º e 12.º anos, nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e Matemática; • Existência de um bom ambiente educativo, propício ao desenvolvimento das aprendizagens e orientado para níveis de sucesso elevados; • Trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar; • Avaliação sistemática dos resultados escolares que permite orientar, em permanência, as estratégias educativas em função das necessidades dos alunos; • Aproximação entre as classificações interna e externa, na generalidade das disciplinas do ensino secundário sujeitas a exame nacional, o que evidencia a fiabilidade dos mecanismos de aferição do processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das <i>aulas supervenientes</i>, com vista a determinar com rigor o grau de eficácia desta medida de apoio; • Acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos e operacionais, bem assim como o reforço da formação proporcionada a estes profissionais, de forma a elevar a sua autoestima e o grau de motivação no trabalho; • Rentabilização da parceria estabelecida com [um jornal diário regional e uma empresa de <i>software</i>], como forma de a Escola alargar o seu espaço de intervenção; • Consolidação do processo de autoavaliação, de forma a coordenar as diversas práticas já existentes e obter uma visão mais estruturada e abrangente do desempenho da Escola.

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE4 (IGE, 2007; IGEC, 2011d).

Tal como mencionámos anteriormente, entre outros aspetos mencionados nesse relatório da 2.^a AEE, “a existência de diferentes observatórios sem um plano de articulação e de atuação comuns” (IGEC, 2011d, p. 8), terão levado a equipa a registar como área a melhorar a “consolidação do processo de autoavaliação, de forma a coordenar as diversas práticas já existentes e obter uma visão mais estruturada e abrangente do desempenho da Escola” (IGEC, 2011d, p. 8). A “falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da

sequencialidade das aprendizagens" (IGE, 2007, p. 12) deixou de ser considerada uma debilidade, da 1.^a AEE para a 2.^a AEE, uma vez que a ENAAE4 passou ter, na sua oferta formativa, o 3.^o CEB. A articulação interdisciplinar, que na primeira avaliação foi considerada insuficiente, deixou de ser considerada uma debilidade na 2.^a AEE, existindo no segundo relatório, a propósito do planeamento e da articulação, a referência explícita de que "é feita a exploração interdisciplinar de alguns conteúdos programáticos" (IGEC, 2011d, p. 4). Também uma maior utilização das tecnologias da informação transparece do segundo relatório de AEE pelo que a debilidade, registada na 1.^a AEE, de "falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação" (IGE, 2007, p. 12), terá sido ultrapassada. Em relação à formação, no primeiro relatório foi expresso que "o levantamento das necessidades de formação não é sistemático" (IGE, 2007, p. 4), continuando, no relatório da 2.^a AEE, a respeito dos assistentes operacionais e técnicos, a ser mencionada como área a melhorar, para além de um maior acompanhamento do trabalho desenvolvido por estes profissionais, um "reforço da formação proporcionada a estes profissionais, de forma a elevar a sua autoestima e o grau de motivação no trabalho" (IGEC, 2011d, p. 8). A avaliação de aulas supervenientes e a rentabilização de duas parcerias (IGEC, 2011d) constituem-se como dois aspetos a melhorar que não constavam do relatório da primeira AEE.

2.5. ENAAE5

A primeira avaliação externa da ENAAE5 foi efetuada no ano letivo 2010/2011. Na caracterização da ENAAE, foi referido que a mesma era “constituída por um edifício e anexos” (IGE, 2011d, p. 3) e que, embora o “interesse arquitetónico das instalações e das obras de conservação e requalificação, [existiam] espaços que não [eram] adequados às funções, designadamente, algumas salas de aula, laboratórios e salas específicas, e não [tinham] condições de acessibilidade a pessoas com mobilidade condicionada” (p. 3). Foi mencionada também a escassez de espaços para o recreio e para as aulas de Educação Física, a existência de “outros espaços, como alguns gabinetes, a Biblioteca (integrada na Rede de Bibliotecas Escolares), a mediateca, o refeitório e o bufete” (p. 3), e de recursos pedagógicos, em geral adequados, “destacando-se os equipamentos informáticos como videoprojetores e quadros interativos” (p. 3). A oferta educativa contemplava o ES, no regime diurno, com 9 turmas de cursos científico-humanísticos (192 alunos) e 15 turmas de cursos profissionais (281 alunos). Incluía também “um Centro de Novas Oportunidades, com reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), nove turmas de cursos de educação e formação de adultos, em regime noturno (uma do nível básico, tipo 3, e oito do nível secundário, tipo 1)” (p. 3), e 3 turmas de “unidades de curta duração (Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação)” (p. 3). Dos 473 alunos, a ASE abrangia “31,2% dos alunos (43,9% do escalão A e 56,1% do escalão B)” (p. 3), 2,7% eram de nacionalidade estrangeira e apenas 3,2% tinham computador em casa com acesso à Internet (IGE, 2011d). Em relação às habilitações académicas e às profissões dos pais, foi referido que a maioria tinha “como habilitação académica o 3.º ciclo do ensino básico (35,9%) [...] uma minoria [tinha] a licenciatura (4,4%)”, e que “as categorias profissionais [eram] diversificadas, predominando os operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e da construção Civil (10,5%) e o pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança (9,8%)” (p. 3). Relativamente ao pessoal docente e não docente, na ENAAE trabalhavam “133 profissionais: 91 professores (81,3% [pertenciam] aos quadros), cinco técnicos superiores (uma psicóloga, uma técnica de diagnóstico e encaminhamento e três técnicos de RVCC), seis técnicos especiais (para disciplinas técnicas), oito assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais” (p. 3).

Na 1.ª AEE, a ENAAE5 obteve a classificação de “Bom” em todos os domínios, exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, onde obteve a classificação de “Suficiente” (IGE, 2011d).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, a equipa mencionou que, no triénio 2007/2010, no ES, “as taxas de transição/conclusão dos cursos científico-humanísticos [apresentaram] algumas oscilações, sendo que, em 2009-2010, [eram] superiores às nacionais” (IGE, 2011d, p. 3), e que os “exames nacionais dos 11.º e 12.º anos [acompanharam] as oscilações e os valores das médias nacionais, exceptuando a disciplina de História A, com um desempenho relativamente inferior” (p. 3). As médias das classificações nos exames da disciplina de Português do 12.º ano foram também salientadas como sendo “sempre superiores às médias nacionais, o que tem impacto positivo na imagem da Escola” (p. 3). Na avaliação do fator “1.1. Sucesso académico” foram apresentados os valores das médias obtidas, pelos alunos da ENAAE, em diversas disciplinas com exame nacional no 11.º e 12.º anos, e também as respetivas médias nacionais. Por exemplo, “na disciplina de Português, os resultados [oscilaram] ligeiramente (11,7; 12,4 e 11,9 valores), posicionando-se sempre acima das médias nacionais (10,8; 11,4 e 10,8 valores)” (p. 6), e “em Matemática A, [apresentaram] ligeiras oscilações (13,2; 11,1 e 11,7 valores), aproximando-se dos valores das médias nacionais (13,3; 11,3 e 11,6 valores)” (p. 6). Assim, no final do relatório de AEE, a equipa considerou como ponto forte “os resultados obtidos nos exames do 12.º ano, na disciplina de Português, que, no último triénio, foram sistematicamente superiores às médias nacionais, com efeito positivo na imagem da Escola junto da comunidade” (p. 12). Em relação ao abandono escolar, a equipa de AEE referiu que, “no mesmo triénio, o número de casos de abandono escolar, incluindo os dos cursos científico-humanísticos e profissionais, apresenta uma variação, com um decréscimo no início e um ligeiro acréscimo no final” (p. 6), considerando que “a diversificação da oferta educativa tem contribuído para a prevenção do abandono, embora este continue a ser mais expressivo ao nível dos alunos dos cursos profissionais” (p. 6). Na avaliação do fator “1.3. Comportamento e disciplina”, entre outras ideias, a equipa expressou que “os alunos têm um comportamento correcto, em resultado da definição e divulgação de normas, bem como de uma ação vigilante do pessoal docente e não docente” (p. 6), acrescentando que “o ambiente educativo é muito tranquilo e de respeito mútuo, propício à aprendizagem” (p. 6), e que “o bom relacionamento entre os diversos elementos da comunidade escolar é por todos realçado e notório, sendo valorizado o apoio prestado pelos professores, dentro e fora da sala de aula” (p. 6). Assim, a equipa de AEE, destacou como ponto forte, no final do relatório, o “bom ambiente educativo e empenho do pessoal docente e não docente que fazem a Escola atractiva e reconhecida interna e externamente” (p. 12). Em relação ao fator “1.4. Valorização e impacto das aprendizagens”, entre outros aspetos, a equipa mencionou que “como forma de estimular e valorizar as aprendizagens dos alunos e de melhorar as expectativas da comunidade

educativa, são desenvolvidos diversos projectos e iniciativas” (p. 6), destacando as “atividades dinamizadas pela Biblioteca, pelo Serviço de Psicologia e Orientação e pelos departamentos curriculares” (p. 6) e a existência de diversos cursos profissionais (IGE, 2011d). Também foi referido que “quanto à inserção dos alunos [dos cursos profissionais] no mercado de trabalho existem alguns dados; quanto aos alunos que completam formações superiores, o conhecimento é escasso” (p. 7).

Relativamente às conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, foi mencionado que as “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica efetuam a articulação curricular nas vertentes do planeamento, do cumprimento de programas e da avaliação e procedem à análise dos resultados, na perspetiva de identificar os (in)sucessos e as dificuldades e adequar estratégias” (IGE, 2011d, p. 4), salientando a equipa de AEE que “dessas iniciativas não consta a observação da prática lectiva em sala de aula” (p. 4). A equipa mencionou também a adequação dos apoios “às necessidades de aprendizagem dos alunos e à prevenção da indisciplina” (p. 4), o trabalho desenvolvido pelo SPO, considerado “consistente e de qualidade na orientação escolar e vocacional dos alunos” (p. 4), a diversificação da oferta formativa, o incremento de “diversos projectos e atividades que proporcionam experiências de aprendizagem nos domínios cultural, social e artístico” (p. 4) e a “utilização de meios informáticos em contexto de ensino e aprendizagem [...] do agrado dos alunos, facilitando o acesso e a aquisição de saberes” (p. 4). Na avaliação do fator "2.1. Articulação e sequencialidade", entre outros aspetos, a equipa de AEE referiu que “nos conselhos de turma, sobressai o acompanhamento da avaliação, a análise do aproveitamento e a identificação de dificuldades e estratégias de superação” (p. 7) e “pontualmente, sobretudo ao nível dos cursos profissionais, grupos de professores cooperam na definição de estratégias pedagógicas concretas, na aferição de critérios, em reuniões ou informalmente” (p. 7). Mencionou também que a “Biblioteca e os departamentos de articulação e gestão curricular cooperam na dinamização de atividades” (p. 7). Em relação ao fator "2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula", entre outros aspetos, os avaliadores mencionaram que o “acompanhamento da prática lectiva, em termos de supervisão interna, processa-se através do trabalho de planificação (anual), do desenvolvimento da avaliação (definição de critérios, construção de testes) e da verificação do cumprimento dos programas” (p. 7), não existindo “acompanhamento presencial da prática lectiva” (p. 7). Mencionaram também que “quando há necessidade de prestar ajuda a algum professor, é feito um acompanhamento e trabalho conjunto de preparação mais próximo com esse docente” (p. 7). Na avaliação do fator "2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem", entre outros aspetos, foi mencionado que a “oferta

educativa responde à diversidade dos alunos, prevenindo o abandono escolar e qualificando para o mercado de trabalho” (p. 8). Na linha do que já tinham mencionado, na avaliação do domínio “Resultados”, os avaliadores destacaram como ponto forte, no final do relatório da 1.^a AEE, a “oferta formativa e curricular diversificada, que se tem revelado eficaz na inclusão, na motivação e no desenvolvimento dos saberes práticos e das competências profissionais dos alunos” (p. 12).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, entre outros aspetos, foi mencionado que o PE “integra duas metas quantitativas que não estão ancoradas numericamente, impossibilitando a aferição do seu grau de consecução, assim como não define com clareza qual a sua temporalidade” (IGE, 2011d, p. 4), e que ao “invés, constata-se que os objectivos definidos para a formação cívica, social e patrimonial dos alunos, apesar de não quantificados, apresentam um elevado grau de concretização” (p. 4). Por outro lado, foi também referido que “não estão definidos critérios para a distribuição do serviço, constatando-se, todavia, que são tidas em conta a continuidade e a estabilidade no desempenho de funções” (p. 4). As ações de formação, destinadas a profissionais, foram consideradas insuficientes, “nomeadamente ao nível das tecnologias de informação e comunicação” (p. 4). A falta de um pavilhão gimnodesportivo foi apontada como “um constrangimento ao normal desenvolvimento das aulas de Educação Física” (p. 4), tendo a equipa de AEE registado o mesmo, no final do relatório, mencionando “a desadequação de parte das instalações escolares, designadamente, as destinadas à disciplina de Educação Física, que prejudicam a qualidade da acção educativa” (p. 12). A não maximização da gestão dos equipamentos tecnológicos (IGE, 2011d), a concretização do envolvimento dos pais “na participação nos órgãos de direção, administração e gestão e no contacto directo com os directores de turma, sendo convocados para as reuniões respetivas” (p. 4) e a pouca consistência da participação da comunidade educativa na vida da ENAAE “cingindo-se ao estabelecimento de protocolos para a criação dos estágios para os formandos e à participação [de uma junta de freguesia e de uma instituição de solidariedade social] no Conselho Geral” (p. 4) foram outros aspetos também referidos pela equipa de AEE. Na avaliação do fator “3.1. Concepção, planeamento e desenvolvimento da atividade”, em relação ao PE, a equipa de AEE fez uma caracterização do documento, mencionando que o mesmo “refere objectivos [...] que se desdobram em sete áreas de intervenção [...] por sua vez, estas áreas são ainda segmentadas em outros domínios e subdomínios, situação que conduz a uma difícil apropriação do documento pela comunidade educativa” (p. 8). A equipa salientou que “é num destes patamares que se encontram as duas únicas metas quantificadas - diminuir o insucesso dos alunos de 5,0% a 10,0% e promover a

assiduidade, diminuindo o número de faltas em 20,0%” (p. 8), constatando que “não havia consenso se estas metas seriam para atingir no decurso de cada ano letivo ou apenas no final do triénio” (p. 8) e que os “valores de base para a medição destes dois indicadores não são apresentados no documento nem são conhecidos da comunidade educativa” (p. 8). A equipa de AEE mencionou também a existência de “alguma desarticulação entre o diagnóstico realizado e os objectivos mensuráveis apresentados” (p. 8), destacando, contudo que “os objetivos não quantificados relacionados com as dimensões da formação cívica, social e patrimonial são exemplarmente atingidos pelos alunos, quer pelo seu comportamento nos diversos espaços, quer pela não destruição e vandalização dos mesmos” (p. 8). Em relação ao conhecimento do conteúdo do PE, pelos diferentes membros da comunidade educativa, foi referido que “é reduzido, situação que prejudica a sua exequibilidade como documento de gestão estratégica” (p. 8), “apesar de este ter tido a participação dos [...] alunos, professores, associação de pais e funcionários [...] e de estar disponível ao público” (p. 8). Na altura da visita da equipa avaliativa, o PAA, que visava a operacionalização do PE, não estava ainda aprovado (IGE, 2011d), sendo mencionado que o “documento do ano anterior não [apresentava] uma matriz idêntica para todas as actividades” (p. 8). Assim, tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, a equipa de AEE registou como ponto fraco, no final do relatório, a “pouca clareza e articulação dos documentos orientadores da acção, que dificulta a sua apropriação, operacionalização e avaliação” (p. 12). Em relação à avaliação do fator “3.3. - Gestão dos recursos materiais e financeiros” (p. 9), entre outras ideias, foi expresso que a “capacidade da Escola em angariar recursos financeiros próprios é desconhecida da comunidade educativa” (p. 9), e que “apesar de as linhas gerais para a elaboração do orçamento serem traçadas pelo Conselho Geral (investindo na manutenção e na modernização tecnológica), este órgão desconhecia qual o volume aproximado das verbas passíveis de serem utilizadas” (p. 9).

Relativamente às conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi mencionado que a ENAAE “produz um número considerável de estatísticas que não são criteriosamente aproveitadas para construir um conhecimento claro de si própria, facilitador da criação de indicadores estratégicos de gestão adequados à sua especificidade” (IGE, 2011d, p. 5). Foi também referida a existência de “dificuldade dos diferentes elementos da comunidade educativa na tipificação dos pontos fracos e das oportunidades da organização” (p. 5), o que foi considerado pelos avaliadores como fortemente limitador da “capacidade de mudança da Escola, pela inexistência de diagnósticos seguros relativamente às variáveis organizacionais” (p. 5). Assim, no final do relatório, a equipa de AEE assinalou como ponto fraco a “falta de identificação de pontos fracos e oportunidades, que compromete a implementação de estratégias

de melhoria” (p. 12). Outros aspetos mencionados pelos avaliadores foram: a boa imagem junto dos EE, “devido essencialmente à formação global que oferece” (p. 5); a forte capacidade de liderança da gestão, “particularmente da Directora” (p. 5); o trabalho cooperativo realizado nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (IGE, 2011d); a não realização da “monitorização do trabalho experimental ou do grau de utilização interactiva de alguns equipamentos e plataformas informáticas” (p. 5); o CG que “exerce, na generalidade, as suas competências, desconhecendo contudo alguns indicadores estratégicos de gestão” (p. 5); a adesão da ENAAE a projetos nacionais e a divulgação dos trabalhos dos seus alunos à comunidade (IGE, 2011d); a rede limitada de parcerias “excetuando os protocolos com entidades e empresas para a concretização dos estágios profissionais dos alunos” (p. 5). Em relação a este último aspeto, na avaliação do fator “4.4. Parcerias, protocolos e projetos”, foi referido que a ligação direta com o município, onde a ENAAE está implantada, não foi consistente (IGE, 2011d).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, foi referido que a “autoavaliação da Escola tem-se centrado na análise, nos órgãos próprios, dos resultados académicos” (IGE, 2011d, p. 5). Tal como já tinham mencionado na avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, os avaliadores referiram que “existe alguma fragilidade nas duas únicas metas quantificáveis existentes no Projecto Educativo, uma vez que os elementos da comunidade educativa desconhecem se as mesmas são para serem atingidas anualmente ou no final do triénio” (p. 5). Na avaliação do fator “5.1. Autoavaliação”, entre outros aspetos, foi mencionado que os “resultados académicos são objeto de análise nos diversos órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (conselhos de turma, conselho de diretores de turma e departamentos) e no Conselho Pedagógico” (p. 11). Foi também referida a constituição, no ano letivo anterior ao da 1.^a AEE, pela direção, de “uma equipa de avaliação interna integrada apenas por docentes” (p. 11), não tendo os órgãos de direção, administração e gestão definido “os indicadores estratégicos para a autoavaliação” (p. 11). Em relação ao trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação interna, os avaliadores referiram que o mesmo foi “quase exclusivamente no âmbito da sua auto-formação, tentando encontrar um modelo e metodologias consistentes para o exercício da sua atividade” (p. 11), encontrando-se a equipa, no momento da visita da equipa de AEE, em reformulação “com a hipótese de integração de outros elementos da comunidade educativa” (p. 11), não tendo, assim, “consolidada a sua constituição, o modelo a adotar, o âmbito de análise, as metodologias de execução e o modo de divulgação dos resultados” (p. 11), nem existindo “produtos do seu trabalho, prevendo-se os mesmos para o final do [...] ano lectivo [2010/2011]” (p. 11). Na

avaliação do fator "5.2. Sustentabilidade do progresso", a equipa de AEE referiu, tal como anteriormente na avaliação do domínio "Liderança", que "a Escola tem grandes dificuldades em identificar os seus pontos fracos e oportunidades em contraponto aos seus pontos fortes (p. ex., ambiente educativo) e constrangimentos (instalações)" (p. 11). Acrescentou também, convergentemente com o mencionado no fator relativo à autoavaliação, que a ENAAE "não possui ainda um sistema de autoavaliação integrado (indicadores estratégicos de análise, modelo e metodologias de execução, análise e crítica dos resultados, prioridades de acção, planos de melhoria concretos e divulgação à comunidade)" (p. 11). Assim, no final do relatório, a equipa salientou como ponto fraco a "ausência de um processo de autoavaliação global e sistemático, que impossibilita o conhecimento abrangente da Escola e condiciona a sustentabilidade do progresso" (p. 12) e registou como oportunidade o "alargamento da rede de parcerias, em particular a instituições do ensino superior, como desafio à dinamização da autoavaliação" (p. 12).

O contraditório, exercido pela ENAAE5 em relação ao relatório da 1.^a AEE, é composto por 6 páginas e foi pela ENAAE dividido em duas partes. Na primeira parte, foram tecidas considerações sobre o modelo de avaliação aplicado pela equipa avaliadora e "a forma como foi conduzida a avaliação" (ENAAE5, 2010, p. 1). Na segunda parte, foram apresentados 3 aspetos que a ENAAE considerou deverem "ser corrigidos por estarem totalmente errados" (p. 1) e foi efetuado o rebatimento de "afirmações e conclusões com as quais [a ENAAE] não [concordou]" (p. 1). Foi ainda incluído como anexo a posição do CG (ENAAE5, 2010).

Em relação ao modelo de avaliação aplicado pela equipa de AEE, a ENAAE referiu que "sempre consideramos que a Avaliação Externa é um excelente instrumento de gestão e de melhoria dos serviços" (ENAAE5, 2010, p. 1), acrescentando que a AEE "permite um olhar sobre a realidade por alguém que, estando de fora do processo, se apercebe melhor dos aspectos positivos e negativos" (p. 1) e "para além disso obriga os serviços a um outro tipo de reflexão mais profunda do que a que é feita só pelos intervenientes e de uma forma isolada" (p. 1). Referindo previamente a participação numa reunião preparatória, em que estiveram os "Directores das Escolas que iam ser avaliadas" (p. 1), a ENAAE, considerando-se desiludida logo após o início do processo avaliativo, mencionou que:

1. O modelo adoptado para a avaliação é um modelo pobre, que não permite ver com um mínimo de cuidado o que é a vida de uma Escola nem a forma como esta está organizada. Dois dias de autêntica maratona, a ouvir grupos de pessoas com tempo limitado, não permite, a quem está a ser ouvido, responder com qualidade às questões postas e, a quem está a avaliar, cruzar dados, ouvir e registar com atenção o que os intervenientes dizem.

Por outro lado, partir para avaliação dos documentos gerais (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de actividades) que, sendo documentos estruturantes, não refletem o dia a dia da escola, é limitativo. E este modelo de avaliação, pelo pouco tempo que disponibiliza, não permite a análise de todos os documentos que anualmente são produzidos e, esses sim, reveladores da prática da escola.

Neste modelo a grande preocupação são as estatísticas, vistas estritamente como estatísticas, sem que a sua análise seja complementada com outros dados e sem que se tenham em conta os seus fundamentos, redundando, assim, numa avaliação empobrecida. (p. 1)

Relativamente à "forma como foi conduzida a avaliação", a ENAAE referiu:

2. A forma como decorreram os dois dias da avaliação foi altamente decepcionante. Uma atividade que julgávamos de cooperação, porque do interesse de todos, transformou-se num quase campo de batalha onde, uns contra os outros, não pareciam estar a trabalhar para o mesmo fim. Nestes dois dias caiu por terra a imagem transmitida na reunião preparatória já referida e em que se apresentava a avaliação como um meio de superação de dificuldades. O que constatamos foi, afinal, uma avaliação que redundou num processo inquisitório.

Na reunião referida foi-nos pedido que não enviássemos muitos documentos porque seria muito difícil analisá-los a todos. Curiosamente na primeira manhã é entregue uma lista de mais de trinta documentos que deveríamos organizar e entregar no dia seguinte. Alguns desses documentos eram repetidos.

Afinal, os documentos eram ou não necessários? Se eram porque razão a lista não foi entregue atempadamente?

O que se pretendeu com este pedido em cima da hora? Pensar que a Escola estaria parada nesses dois dias e que todos estariam disponíveis para organizar o que era pedido é, no mínimo, pouco respeitador do nosso trabalho. (p. 2)

Relativamente aos 3 aspetos que a ENAAE considerou deverem "ser corrigidos por estarem totalmente errados" (ENAAE5, 2010, p. 1), resumidamente, foram: a afirmação de que os equipamentos, da rede de *internet* sem fios, já se encontravam instalados; a menção da realização no passado, como se não fosse mais ser realizada, da *Mostra de Teatro Escolar*; a não referência a um grupo de teatro com um representante no CG (ENAAE5, 2010).

Previamente ao exercício do contraditório em relação a afirmações e conclusões com as quais não concordou, a ENAAE mencionou que "1- Tendo qualquer avaliação uma carga subjectiva inerente ao processo avaliativo esta, pelo modelo que adota, ainda tem uma maior carga subjectiva, quando a equipa avaliativa não tem tempo para apreciar documentos ou cruzar dados e informações que recolhe" (ENAAE5, 2010, p. 3), acrescentando que, "por isso, [a equipa avaliativa] tem de se orientar por observações não comprovadas [...] Assim sendo, torna-se difícil rebater opiniões e apreciações que decorrem da visão de quem as faz" (p. 3). A ENAAE questionou "Como rebater a atribuição de Bom nos diferentes domínios quando as próprias descrições feitas pela equipa inspetiva, não apontando aspetos negativos, parecem

conduzir, pelo menos em alguns domínios, para o Muito Bom?” (p. 3), considerando que “pela avaliação que fazemos do nosso trabalho também pensamos que nos deveria ser atribuída a classificação de Muito Bom sobretudo nos domínios: 2. Prestação do serviço educativo, 3. Organização e gestão escolar e 4. Liderança” (p. 3).

Em relação a afirmações e conclusões, do relatório de AEE, com as quais não concordou, a ENAAE redigiu 10 pontos (ENAAE5, 2010), que aqui resumimos: 1. O dado de 3,2% referente a alunos com computador em casa com acesso à Internet não foi fornecido pela ENAAE “por não [ter] indicadores fiáveis” (ENAAE5, 2010, p. 3), desconhecendo a ENAAE a origem dessa percentagem; 2. Em relação à menção no relatório de não constar a observação da prática letiva em sala de aula, a ENAAE considerou que “tal observação parece-nos incorrecta”, fundamentando que “a observação da prática letiva na sala de aula não está consagrada em nenhum normativo legal a não ser na legislação sobre a avaliação do desempenho que, como toda a gente sabe, ainda não foi levada à prática” (p. 3); 3. A ENAAE referiu, relativamente ao afirmado nas conclusões da avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, que “dizer [...] que as metas quantitativas do Projecto Educativo ‘não estão ancoradas numericamente’ é desconhecer que elas partem dos resultados do ano anterior, que são numéricos, e é ignorar a informação dada sobre os valores de que partimos” (p. 3); 4. Em relação à afirmação de que não estavam definidos critérios para a distribuição de serviço, a ENAAE mencionou que tal era falso, uma vez que “o Conselho Pedagógico define todos os anos esses critérios e há documentos escritos que o comprovam mas que não foram pedidos” (p. 3); 5. Em relação à insuficiência de ações de formação “nomeadamente ao nível das tecnologias de informação e comunicação” (IGE, 2011d, p. 4), a ENAAE referiu não entender onde a equipa avaliativa foi buscar essa informação, uma vez que “nos últimos anos a formação no campo das tecnologias foi a mais intensa, não só em ações realizadas na Escola, como na frequência de acções [de um centro de formação de associação de escolas]” (ENAAE5, 2010, p. 3), lamentando que “se tenha ignorado a acção de formação de 15 horas, creditada, feita na Escola, sobre a ‘aplicação dos critérios de avaliação’ e a informação de que está planeada para este ano lectivo uma acção sobre problemas de indisciplina” (ENAAE5, 2010, p. 3); 6. Relativamente à ideia sobre as estatísticas, expressa, por exemplo, na frase: “produz um número considerável de estatísticas que não são criteriosamente aproveitadas para construir um conhecimento claro de si própria, facilitador da criação de indicadores estratégicos de gestão adequados à sua especificidade” (IGE, 2011d, p. 5), a ENAAE referiu que se estava a “esquecer toda a informação que foi dada aos senhores inspetores sobre o tratamento que a Escola faz das estatísticas e outros indicadores que recolhe e da forma como os utiliza para melhorar os

resultados” (ENAAE5, 2010, p. 4); 7. Em relação à afirmação "a Escola não realiza a monitorização do trabalho experimental ou do grau de utilização interactiva de alguns equipamentos e plataformas informáticas" (IGE, 2011d, p. 5), a ENAAE referiu que “não se percebe o que se pretende com esta afirmação nem como chegaram a tal conclusão” (ENAAE5, 2010, p. 4), acrescentando que “os equipamentos e plataformas informáticas estão constantemente a ser testados quando da sua utilização e muitas vezes a ser adaptados e melhorados para que sirvam os objectivos para que foram criados” (ENAAE5, 2010, p. 4); 8. Relativamente à afirmação "verifica-se uma certa dificuldade por parte da Escola na criação de parcerias visando o estabelecimento de redes de intercâmbio permanente que aumentem significativamente a sustentabilidade da organização relativamente ao meio envolvente" (IGE, 2011d, p. 5), a ENAAE perguntou “Que aspecto estavam a avaliar para tirar tal conclusão?” (ENAAE5, 2010, p. 4) e mencionou que “ficamos sem saber neste campo o que precisamos de melhorar pois não percebemos pois não concretizam o que afirmam” (ENAAE5, 2010, p. 4); 9. Relativamente à afirmação de que "não se procede à recolha de dados que permita ter conhecimento da evolução do número de participações e sua tipologia" (IGE, 2011d, p. 6), presente na avaliação do fator "1.3. Comportamento e disciplina", a ENAAE referiu que “a inspecção foi informada de que a Escola não tem situações de indisciplina e, por isso, o número de processos disciplinares é diminuto como provamos com os dados fornecidos” (ENAAE5, 2010, p. 4), questionando: “Como afirmam, então, que não são recolhidos dados? Se eles não tivessem sido recolhidos, como os poderíamos ter fornecido?” (p. 4); 10. Em relação à afirmação “apesar de existirem instrumentos normalizados de registo, a sua utilização ainda não é generalizada” (IGE, 2011d, p. 7), constante na avaliação do fator "2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula", a ENAAE perguntou “A que instrumentos normalizados de registo se referem e como comprovam que a sua utilização ainda não é generalizada?” (ENAAE5, 2010, p. 4), afirmando por fim que “todos os nossos instrumentos de registo, assim como os oficiais, são usados por todos os intervenientes” (p. 4).

Em relação ao ponto 9, do contraditório apresentado no parágrafo anterior, ficou expressa, em nosso entender, uma aparente contradição na frase “a inspecção foi informada de que a Escola não tem situações de indisciplina e, por isso, o número de processos disciplinares é diminuto como provamos com os dados fornecidos” (ENAAE5, 2010, p. 4). Se o número de processos disciplinares foi referido como sendo diminuto, então será legítimo concluir-se que não é zero, logo terá existido, pelo menos, uma situação de indisciplina relevante para a ENAAE. Ressalvamos, contudo, que com esta nossa observação, também não estamos a

defender que a frase “não tem situações de indisciplina” passasse a ser somente, e sem qualquer contextualização ou fundamentação, “tem situações de indisciplina”.

No anexo com a posição do CG, em relação à “referência ao desconhecimento, por parte do Conselho Geral, de indicadores estratégicos de gestão, nomeadamente dos montantes de receitas próprias da Escola” (ENAAE5, 2010, p. 5), e a afirmações que apontavam no mesmo sentido, expressas nas conclusões da avaliação dos domínios "Organização e gestão escolar" e "Liderança" e nas avaliações dos fatores "3.3. - Gestão dos recursos materiais e financeiros " e "4.4. - Motivação e empenho", foi referido que tais afirmações não correspondiam à realidade já que, quer as linhas orientadoras do orçamento, aprovadas no mês de maio do ano letivo anterior à AEE (2009/2010), quer o relatório de contas de gerência de 2009, com excertos reproduzidos no anexo, expressavam claramente o valor de receitas próprias (ENAAE5, 2010). Foi também salientado que não foi pedido ao CG “qualquer documento dos que foram aprovados desde que se [encontrava] no exercício pleno de funções” (p. 6), bem como, durante a entrevista realizada pelos avaliadores externos a elementos do CG, “o Conselho geral foi questionado sobre o referido montante e, efetivamente, nenhum dos elementos presentes se lembrava do montante exacto [...] Contudo, não foi pedido pelos Srs. Inspectores que se disponibilizasse o documento onde tal se encontrava registado” (p. 6), sendo “apenas [...] solicitado e entregue nessa data o conjunto de ‘Linhas Orientadoras do Orçamento’, definido e aprovado” (p. 6). Em relação à afirmação, nas conclusões da avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, sobre a não definição, pela direção ou CG, de “quais os indicadores estratégicos de referência a avaliar” (IGE, 2011d, p. 5), foi mencionado que se desconhecia a competência do CG nessa matéria e que “de acordo com a alínea l) [do número 1] do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o Conselho Geral deve ‘Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação’” (ENAAE5, 2010, p. 6), acrescentando que “pressupondo-se, portanto, que o Conselho Geral se pronuncie, após a conclusão da autoavaliação” (ENAAE5, 2010, p. 6).

A partir do contraditório apresentado, no relatório final da 1.ª AEE não foram efetuadas quaisquer modificações nas classificações dos domínios avaliados. Foram apenas registadas 3 alterações, diretamente relacionadas com igual número de aspetos que a ENAAE5 entendeu deverem ser corrigidos. Uma alteração ocorreu na avaliação do fator “3.3. - Gestão dos recursos materiais e financeiros”, em que deixou de constar a frase “desconhecem [a comunidade educativa] ainda o motivo pelo qual a rede de Internet sem fios não funciona, apesar dos equipamentos já se encontrarem instalados, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação” (IGE, 2011d, p. 13), e duas outras alterações na avaliação do fator “4.4. Parcerias, protocolos e

projetos”, em que foi acrescentada uma terceira instituição (grupo de teatro) com assento no CG e foi efetuada a referência, ao invés da menção original relativa à ocorrência no passado e apenas com escolas, da manutenção da “organização conjunta com [uma escola e um centro de formação], em parceria com [um grupo de teatro e uma câmara municipal], para a realização da *mostra do Teatro Escolar*” (IGE, 2011d, p. 11).

A 2.^a AEE da ENAAE5 foi realizada no ano letivo 2014/2015. No ano letivo 2011/2012, deu-se a criação de um agrupamento que passou a englobar como escola-sede do mesmo a escola secundária alvo da 1.^a AEE aqui já abordada (IGEC, 2015b). Assim, pode-se considerar que a ENAAE5 avaliada na 2.^a AEE foi uma ENAAE muito diferente da que foi avaliada na 1.^a AEE, passando a ser constituída por “três jardins de infância, sete escolas básicas com educação pré-escolar, nove escolas básicas com 1.^o ciclo, uma escola básica com 1.^o, 2.^o e 3.^o ciclos, uma escola básica com 2.^o e 3.^o ciclos e pela Escola Secundária [...] (escola-sede)” (IGEC, 2015b, p. 3). A dispersão geográfica do agrupamento de escolas, em que os estabelecimentos mais afastados distavam 30 Km entre si, e a heterogeneidade da população escolar, “proveniente de meio predominantemente rural nos estabelecimentos de educação e de ensino mais afastados, ao passo que para as unidades mais próximas do centro [...] afluem discentes maioritariamente de meio urbano ou da periferia (no caso da escola-sede)” (p. 3), foi referida pela equipa de AEE. Os avaliadores mencionaram também que os “estabelecimentos de educação e de ensino apresentam, na generalidade, condições adequadas para os fins a que se destinam, ainda que em algumas escolas do 1.^o ciclo se verifiquem condicionantes na prestação do serviço de refeições” (p. 3), bem como “no funcionamento das atividades de enriquecimento curricular, por inexistência de espaços próprios para tal” (p. 3). A oferta educativa contemplava 12 grupos da educação pré-escolar (222 crianças), 43 turmas do 1.^o CEB (773 alunos), 8 turmas do 2.^o CEB (140 alunos), 11 turmas do 3.^o CEB (199 alunos), 2 turmas dos cursos vocacionais (46 alunos), 2 turmas dos cursos de educação e formação (35 alunos), 6 turmas dos cursos científico-humanísticos (141 alunos), 5 turmas dos cursos profissionais (96 alunos) e 5 turmas (níveis básico e secundário) dos cursos de Educação e Formação de Adultos (IGEC, 2015b). Das 1761 crianças e alunos, 9,1% (166 alunos) estavam identificados como tendo NEE, 13,5% eram de nacionalidade não portuguesa e 39,7% beneficiavam da ASE (IGEC, 2015b). A equipa de AEE referiu também que “29,2% dos alunos do ensino básico e 20,5% do ensino secundário não possuem computador com ligação à Internet” (p. 3). Em relação às habilitações académicas dos pais, no EB, 12,3% e 20,9% possuíam formação superior e formação secundária, respetivamente (IGEC, 2015b). No ES, essas percentagens eram de 6% e 16,4%, respetivamente (IGEC, 2015b). Relativamente à ocupação profissional, a equipa mencionou

que “17,6 % dos pais dos alunos do ensino básico e 11,1 % do ensino secundário exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio” (p. 3). O pessoal docente e não docente era constituído por 199 professores, 68 assistentes operacionais, 17 assistentes técnicos e duas psicólogas “maioritariamente, com experiência profissional igual ou superior a 10 anos de serviço” (p. 3). Relativamente às variáveis de contexto, a equipa mencionou, tendo por base os dados fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), que “relativamente ao ano letivo de 2012-2013, o Agrupamento, quando comparado com outras escolas públicas, apresenta valores de variáveis de contexto bastante favoráveis, embora não seja dos mais favorecidos” (p. 3), referindo “em particular as percentagens relativas aos docentes do quadro, a média de alunos por turma nos 4.º e 6.º anos e a percentagem de alunos sem ação social escolar no ensino secundário” (p. 3).

Na 2.ª AEE, a ENAAE5 obteve a classificação de “Muito Bom” em todos os domínios (IGEC, 2015b).

Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, entre outros aspetos, a equipa de AEE, referiu que a “avaliação das crianças da educação pré-escolar é realizada de forma devidamente estruturada, com a elaboração de registos trimestrais das aprendizagens individuais, sendo facultada a respetiva informação aos encarregados de educação” (IGEC, 2015b, p. 4). Referiu também que, de acordo com os indicadores contextualizados de 2012/2013, relativos ao agrupamento, se verificava um posicionamento acima dos valores esperados, “para as escolas com variáveis de contexto análogas” (p. 4), da “percentagem de classificações positivas na prova final de Matemática do 4.º ano e [das] médias alcançadas nos exames nacionais das disciplinas de Português e de História A do ensino secundário” (p. 4). No caso das médias obtidas nas provas finais do 4.º ano de Português e do 9.º ano de Matemática, os avaliadores mencionaram um posicionamento em linha com os valores esperados para as “escolas com variáveis de contexto análogas” (p. 4). Aquém dos valores esperados ficaram assinalados os “valores observados nas percentagens de positivas das provas finais do 6.º ano, na prova final de Português do 9.º ano e na média do exame nacional de Matemática A do ensino secundário” (p. 4). Em relação às taxas de conclusão, a equipa de AEE referiu que “superam os valores esperados nos 4.º e 12.º anos de escolaridade, posicionando-se aquém deste indicador nos 6.º e 9.º anos” (p. 4). A equipa de AEE considerou que “o desempenho verificado ao nível académico demonstra que o Agrupamento, estando integrado num contexto social e económico favorecido, constitui uma mais-valia para os alunos quanto à conclusão do ensino secundário” (p. 4), e também na “sua preparação para os exames nacionais de Português e História A, mas necessita ainda de um maior investimento nos

processos de ensino e de aprendizagem ao nível do ensino básico e na disciplina de Matemática A do ensino secundário” (p. 4). Os avaliadores destacaram, no final do relatório, como ponto forte, as “práticas pedagógicas eficazes, com impacto na consistência das taxas de conclusão do ensino secundário e nos resultados dos exames nacionais das disciplinas de Português e de História A” (p. 4), e como área a melhorar a “reflexão consequente ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no sentido de serem definidas estratégias eficazes de consolidação das aprendizagens no ensino básico e da melhoria dos resultados na disciplina de Matemática A do ensino secundário” (p. 12). No caso dos cursos profissionais, a equipa de AEE referiu que “tomando como referência o triénio 2011-2012 a 2013-2014, as elevadas taxas globais de transição/conclusão refletem o bom desempenho do Agrupamento nesta oferta formativa, que tem conseguido conciliar, em paralelo, o prosseguimento de estudos e alguma empregabilidade dos formandos” (p. 4). Relativamente ao abandono escolar, foi mencionado que a “taxa de abandono escolar registada nos últimos três anos [foi] residual (inferior a 0,5%)” (p. 4). Na avaliação do campo “Resultados sociais”, entre outros aspetos, foi mencionado que a ENAAE “promove o desenvolvimento pessoal e social dos discentes, prosseguindo os desígnios presentes no seu projeto educativo” (p. 5), contribuindo para tal as “respostas proporcionadas aos alunos com necessidades educativas especiais [...], a diversidade da oferta educativa [...], os projetos em desenvolvimento [...] e a oferta complementar de Educação para a Cidadania no 1.º ciclo e de Formação Cívica no 2.º ciclo” (p. 5). Os avaliadores referiram como ponto forte, no final do relatório, a “articulação das equipas multidisciplinares e das entidades parceiras, com reflexo na igualdade de oportunidades e no sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 12). A equipa de AEE mencionou que “de um modo geral, predomina um ambiente disciplinado, em resultado da convergência de práticas ligadas à efetivação do cumprimento de regras” (p. 5), exemplificando-se com “a adequada adoção das normas de conduta nas salas de aula, a divulgação do regulamento interno junto dos alunos e a uniformização de normas de atuação, de forma participada e conducente à elaboração de um *código de conduta*” (p. 5). Foi também referido estarem em curso medidas de prevenção da indisciplina, e aplicação, no ano letivo anterior ao da AEE, de “15 medidas corretivas e 21 sancionatórias” (p. 5). Os avaliadores salientaram, como área a melhorar, no final do relatório, o “reforço das medidas de combate à indisciplina, no sentido de que todos os alunos disponham das condições propícias às aprendizagens” (p. 12). Em relação ao impacto da escolaridade no percurso dos alunos, “nomeadamente as entradas no ensino superior [...] No biénio 2012-2013 a 2013-2014, as percentagens de ingresso foram respetivamente de 93,5% (58 alunos) e 92,9% (66 alunos), configurando resultados bastante positivos” (p. 5). No campo relativo ao

reconhecimento da comunidade, entre outros aspetos, foi mencionada a “análise dos resultados dos questionários, aplicados no âmbito do [...] processo de avaliação externa, mostra que a comunidade escolar está globalmente satisfeita com a ação educativa do Agrupamento” (p. 6) e uma “forte interação com a comunidade, concretizada na rede alargada de parcerias” (p. 6).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, entre outros aspetos, foi mencionado que os “documentos estruturantes de planeamento (projeto educativo, projeto curricular e plano anual de atividades)” (IGEC, 2015b, p. 6), estabelecem “de forma objetiva e articulada, as opções no que respeita à organização e gestão do currículo, os princípios orientadores da ação educativa, as metas definidas para os resultados das aprendizagens e as respetivas estratégias de concretização” (p. 6), salientando os avaliadores que, no caso das metas se verifica “uma melhoria em relação à anterior Avaliação Externa” (p. 6). Também “avanços significativos em relação à anterior Avaliação Externa” (p. 7) foram registados na “adesão a projetos promotores das aprendizagens e definição das estratégias de apoio” (p. 7). Na avaliação do campo “Práticas de ensino”, foi mencionado que o “Agrupamento [apresentava] uma oferta educativa bastante abrangente, de um modo geral ajustada ao perfil educativo e aos interesses dos alunos/formandos que a frequentam” (p. 7). Foi também referida a adoção de “diversas medidas de diferenciação pedagógica operacionalizadas ao nível da sala de aula (p. ex. trabalho individualizado, trabalho em pequenos grupos, tutorias entre pares)” (p. 7); a implementação, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, de “estratégias de recuperação (p. ex. apoios educativos, tutorias, aulas coadjuvadas e salas de estudo)”; a preparação para as disciplinas sujeitas a avaliação externa “objeto de ação concertada, principalmente a partir do 2.º ciclo, com a utilização de aulas de apoio de Português e Matemática e aulas suplementares no ensino secundário” (p. 7); a implementação, para os alunos com NEE, de “medidas educativas adequadas, previstas nos respetivos programas educativos individuais, sendo estes desenvolvidos em articulação com os professores titulares de turma e com técnicos especializados (p. ex. psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais)” (p. 8). Em relação à monitorização da prática letiva, entre outras ideias, foi expresso que a mesma era concretizada de forma indireta e que “apesar das ações de melhoria previstas nesta área (já iniciadas no 1.º ciclo com a aplicação de um sistema de observação da prática letiva-*Framework*), não estão ainda implementados mecanismos generalizados e sistemáticos de observação de aulas” (p. 8). Assim, a equipa de AEE, no final do relatório, registou como área a melhorar a “observação da prática letiva em contexto de sala de aula, como forma de potenciar a problematização das questões pedagógicas, a identificação de alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o

desenvolvimento profissional” (p. 12). Na avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, entre outros aspetos, foi referido: o ajustamento das práticas de avaliação “às especificidades das disciplinas, cursos e aos níveis de ensino a que se destinam” (p. 8); o desenvolvimento de “procedimentos consistentes de avaliação que implicam, por exemplo, a aplicação de testes escritos de matrizes comuns (em todos os níveis de ensino), destacando-se o trabalho das equipas pedagógicas na definição e aferição de critérios de correção” (p. 8); a concretização do desenvolvimento do currículo “pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e pelos órgãos de direção, administração e gestão, avaliando-se a eficácia das medidas adotadas e o cumprimento dos programas” (p. 9); a existência de uma estratégia “bem-sucedida no combate ao abandono escolar, alicerçada na diversidade da oferta educativa e na sinalização e enquadramento sistemáticos das situações de risco, concretizada por docentes e técnicos [...], em conjugação com as diversas estruturas locais que operam nesta área” (p. 9). Assim, os avaliadores assinalaram, como ponto forte, no final do relatório a “diversificação da oferta formativa e investimento eficaz na deteção e acompanhamento das situações de risco, com reflexo na manutenção de níveis residuais de abandono escolar” (p. 12).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança” foram mencionados, entre outros aspetos: a afirmação dos documentos orientadores do Agrupamento como “elemento chave de promoção de uma identidade organizacional” (IGEC, 2015b, p. 9), delineando “uma visão de escola clara e coerente, valorizando de forma inequívoca uma perspetiva educativa inclusiva e plural e de ligação à comunidade” (p. 9); o estabelecimento, pelo PE, de “áreas de intervenção prioritárias que correspondem aos domínios do quadro de referência da Avaliação Externa, enunciando para cada um, objetivos, estratégias de operacionalização e indicadores de medida, bem como metas quantificadas para os resultados académicos” (p. 9); as lideranças intermédias, “descritas como democráticas, eficientes e bem informadas” (p. 10); o potenciamento do “trabalho colaborativo e [da] articulação curricular, numa dinâmica considerada muito positiva, pese embora a dispersão associada à diversificação de níveis de ensino e espaços físicos” (p. 10); o reconhecimento pela comunidade da “qualidade das respostas educativas e formativas proporcionadas” (p. 10); a participação ativa da comunidade em “eventos aglutinadores visando valorizar o trabalho desenvolvido e promover a identidade organizacional” (p. 10); a instituição de “diversas parcerias, nomeadamente com a autarquia e instituições locais” (p. 10). A equipa de AEE, destacou como pontos fortes, no final do relatório: o “investimento no trabalho colaborativo dos docentes com reflexo no aprofundamento das práticas de planeamento e de articulação curricular” (p. 12), as “lideranças

de topo e intermédias influentes na responsabilização e motivação dos profissionais, com reflexo na boa gestão de recursos, na adoção de estratégias globais de melhoria e na organização geral do Agrupamento” (p. 12), e as “estratégias de envolvimento dos pais e outros parceiros comunitários, com impacto relevante na captação de recursos, na dinamização de atividades e na prestação do serviço educativo” (p. 12). Relativamente ao campo “Gestão”, entre outras ideias, os avaliadores referiram que a “gestão dos recursos humanos e a afetação às tarefas são feitas de forma flexível, seguindo princípios de rentabilização dos recursos e de adequação de competências às atividades” (p. 10). Mencionaram também a promoção do “desenvolvimento profissional dos vários agentes educativos, em articulação com o Centro de Formação da Associação de Escolas [...], a Escola Superior de Educação [...] e formadores externos” (p. 11), e a progressiva maior eficácia dos “circuitos de informação” (p. 11). Em relação ao campo “Autoavaliação e melhoria”, a equipa de AEE enquadrou o processo de autoavaliação do Agrupamento “no contexto da sua própria constituição” (p. 11). Assim, mencionou que sendo a ENAAE resultado da agregação de anteriores agrupamentos de escolas com uma escola secundária “com práticas e estádios de desenvolvimento diversos, e depois de criada uma equipa de autoavaliação com representantes da comunidade educativa, procedeu-se a um balanço e análise das recomendações expressas nos anteriores relatórios de [AEE] e dos processos subsequentemente instituídos” (p. 11). Seguidamente, estendeu-se a todo o agrupamento do “processo de autoavaliação com recurso à CAF [...], já implementado previamente, no âmbito do qual foram agora ministrados questionários aos diversos setores da comunidade educativa, identificados pontos fortes e aspetos a melhorar, conducentes a um plano de melhoria” (p. 11). Em relação a este plano, entre outros aspetos, foi referido que o mesmo “incide em três dimensões (Resultados, Comunicação e Supervisão Pedagógica) sendo identificadas as respetivas áreas de melhoria, objetivos e ações a desenvolver, bem como o prazo de implementação” (p. 11). Os avaliadores mencionaram também a coexistência de “outras formas de avaliação interna, nomeadamente as associadas ao projeto educativo, elaborado previamente ao relatório produzido no âmbito da execução da CAF, com a constituição de uma comissão para acompanhamento e avaliação do referido projeto” (p. 11). A equipa referiu também que, no contexto do processo de autoavaliação, existiam sinais que apontavam para um impacto positivo do mesmo, “nomeadamente quanto à eficácia dos apoios educativos e ao trabalho colaborativo dos docentes, incorporando o efeito das recomendações expressas nos relatórios de [AEE] nas práticas desenvolvidas, tanto antes do processo de agregação como no atual Agrupamento” (p. 11).

Tendo em conta as diferenças entre os modelos de AEE aplicados, bem como as grandes alterações no objeto avaliado, da primeira para a segunda avaliação externa, no quadro 16 pode-se observar uma subida generalizada de classificações em todos os domínios de avaliação.

Quadro 16 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE5: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Suficiente		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE5 (IGE, 2011d; IGEC, 2015b).

Salvaguardando as diferenças introduzidas pelas grandes alterações na ENAAE e também as características dos modelos de AEE aplicados, a partir da análise aqui efetuada e do quadro 17 observa-se, em termos gerais, da 1.ª para a 2.ª AEE, a manutenção como pontos fortes: dos resultados no exame de Português do ES, da oferta educativa diversificada e da predominância de um ambiente disciplinado. Podemos também considerar que ocorreram: uma melhoria dos resultados escolares em alguns exames nacionais e nas taxas de conclusão do ES; uma diminuição do abandono escolar; um aumento do trabalho colaborativo dos docentes; um maior envolvimento dos EE e de parceiros “com impacto relevante na captação de recursos, na dinamização de atividades e na prestação do serviço educativo” (IGEC, 2015b, p. 12); um reforço da “articulação das equipas multidisciplinares e das entidades parceiras” (IGEC, 2015b, p. 12) para o apoio a alunos com NEE; o estabelecimento, pelo PE, de “áreas de intervenção prioritárias que correspondem aos domínios do quadro de referência da Avaliação Externa, enunciando para cada um, objetivos, estratégias de operacionalização e indicadores de medida, bem como metas quantificadas para os resultados académicos” (IGEC, 2015b, p. 9); a influência das lideranças de topo e intermédias na responsabilização e motivação dos profissionais; um incremento do processo de autoavaliação com a elaboração de um plano de melhoria. A referência nos relatórios, entre outras ideias, a não constar “a observação da prática lectiva em sala de aula” (IGE, 2011d, p. 4) e a não estarem “ainda implementados mecanismos generalizados e sistemáticos de observação de aulas” (IGEC, 2015b, p. 8), tornou a observação da prática letiva em sala de aula um assunto que se manteve da 1.ª para a 2.ª AEE. Na segunda avaliação, passou a constar no final do relatório como área “onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria” (p. 12) sendo mencionada “como forma de potenciar a problematização das questões pedagógicas, a identificação de alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento

profissional” (p. 12). Além desta área, como já abordamos anteriormente, também foram assinaladas: a “reflexão consequente ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no sentido de serem definidas estratégias eficazes de consolidação das aprendizagens no ensino básico e da melhoria dos resultados na disciplina de Matemática A do ensino secundário” (p. 12) e o “reforço das medidas de combate à indisciplina, no sentido de que todos os alunos disponham das condições propícias às aprendizagens” (p. 12).

Quadro 17 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE5: pontos fortes e fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados obtidos nos exames do 12.º ano, na disciplina de Português, que, no último triénio, foram sistematicamente superiores às médias nacionais, com efeito positivo na imagem da Escola junto da comunidade; • O bom ambiente educativo e empenho do pessoal docente e não docente que fazem a Escola atrativa e reconhecida interna e externamente; • A oferta formativa e curricular diversificada, que se tem revelado eficaz na inclusão, na motivação e no desenvolvimento dos saberes práticos e das competências profissionais dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pouca clareza e articulação dos documentos orientadores da ação, que dificulta a sua apropriação, operacionalização e avaliação; • A falta de identificação de pontos fracos e oportunidades, que compromete a implementação de estratégias de melhoria; • A ausência de um processo de autoavaliação global e sistemático, que impossibilita o conhecimento abrangente da Escola e condiciona a sustentabilidade do progresso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas pedagógicas eficazes, com impacto na consistência das taxas de conclusão do ensino secundário e nos resultados dos exames nacionais das disciplinas de Português e de História A; • Diversificação da oferta formativa e investimento eficaz na deteção e acompanhamento das situações de risco, com reflexo na manutenção de níveis residuais de abandono escolar; • Investimento no trabalho colaborativo dos docentes com reflexo no aprofundamento das práticas de planeamento e de articulação curricular; • Articulação das equipas multidisciplinares e das entidades parceiras, com reflexo na igualdade de oportunidades e no sucesso dos alunos com necessidades educativas especiais; • Lideranças de topo e intermédias influentes na responsabilização e motivação dos profissionais, com reflexo na boa gestão de recursos, na adoção de estratégias globais de melhoria e na organização geral do Agrupamento; • Estratégias de envolvimento dos pais e outros parceiros comunitários, com impacto relevante na captação de recursos, na 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão consequente ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no sentido de serem definidas estratégias eficazes de consolidação das aprendizagens no ensino básico e da melhoria dos resultados na disciplina de Matemática A do ensino secundário; • Reforço das medidas de combate à indisciplina, no sentido de que todos os alunos disponham das condições propícias às aprendizagens; • Observação da prática letiva em contexto de sala de aula, como forma de potenciar a problematização das questões pedagógicas, a identificação de alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

		dinamização de atividades e na prestação do serviço educativo.	
--	--	--	--

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE5 (IGE, 2011d; IGEC, 2015b).

2.6. ENAAE6

A primeira avaliação externa da ENAAE6 foi realizada no ano letivo 2007/2008. Na caracterização da ENAAE6, em relação às instalações, a equipa de AEE mencionou que o “edifício escolar [...] tem uma disposição harmoniosa que permite a boa circulação dos utentes nos seus espaços” (IGE, 2008b, p. 3), dispondo de “salas, gabinetes de trabalho e espaços de convívio em número diversificado e adequado ao desenvolvimento das actividades” (p. 3). Acrescentou que o “estado de conservação é razoável, embora já se verifique algum desgaste das estruturas [...] não garantindo, designadamente, a circulação de pessoas com mobilidade condicionada” (p. 3). Em relação à oferta educativa, os avaliadores referiram que a mesma incluía o 3.º CEB com 3 turmas do 7.º ano e 3 turmas do 8.º ano; o ES, em que os “alunos [...], do período diurno, [estavam], na sua quase totalidade (96%), matriculados em cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades, tendo em vista o prosseguimento de estudos” (p. 3), acrescentando ainda “22 alunos distribuídos por 3 turmas dos cursos tecnológicos e profissionais” (p. 3); o ensino recorrente (noturno; 108 alunos) (IGE, 2008b). Dos 628 alunos que frequentavam a ENAAE6 no regime diurno, a ASE beneficiava “cerca de 8% dos alunos (14 do ensino básico e 34 do ensino secundário)” (p. 3). Não consta no relatório a referência ao número de nacionalidades e ao número de alunos de nacionalidade não portuguesa. Em relação às habilitações académicas dos pais, os avaliadores salientaram que “48% dos pais possui uma habilitação de nível superior, 16,2% detém o ensino secundário e 10,6% o 3.º ciclo do ensino básico” (p. 3). Relativamente à ocupação profissional dos mesmos, nada foi concretamente mencionado no relatório, existindo uma referência à implantação da ENAAE6 “numa zona urbana e central [...], servindo uma população essencialmente da classe média/média alta” (p. 3). O pessoal docente e não docente era composto por “102 professores (91% pertencente ao quadro) e 48 elementos do pessoal não docente, incluindo uma psicóloga” (p. 3).

Na 1.ª AEE, a ENAAE6 obteve a classificação de “Bom” em todos os domínios, exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, onde obteve a classificação de “Suficiente” (IGE, 2008b).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, os avaliadores referiram, no início das mesmas, que a ENAAE “recolhe, por ano lectivo, diversos dados estatísticos sobre o percurso escolar dos alunos” (IGE, 2008b, p. 3), acrescentando que, contudo, “não os utiliza na reflexão global dos resultados académicos alcançados, na análise da evolução temporal das classificações obtidas ou para estabelecer comparações com os resultados de outras escolas com caraterísticas semelhantes” (p. 3). Mencionaram também que a “reflexão sobre os resultados escolares é efetuada pelos departamentos curriculares, centrando-se essencialmente nas avaliações de final de cada período, com impacto na alteração de algumas práticas pedagógicas” (p. 3). Estas considerações da equipa de AEE sobre a reflexão, por parte da ENAAE6, sobre os resultados escolares, bem como outras efetuadas nas avaliações dos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, terão levado os avaliadores a registarem como ponto fraco, no final do relatório, a “débil reflexão sobre os resultados escolares, que não permite ter uma imagem global e evolutiva do desempenho da organização” (p. 12). Em relação às taxas de transição, a equipa salientou como ponto forte as “taxas de transição registadas, em 2006/07, no 7.º ano do ensino básico e nos 10.º e 11.º anos dos cursos científico-humanísticos, acima dos 90%” (p. 12). Por outro lado, no caso do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos foi mencionado que se registava “um decréscimo na taxa de conclusão do 12.º ano, que não vai além de 79%” (p. 3). Tendo em conta as taxas de transição anteriormente referidas, os avaliadores assinalaram como ponto fraco, no final do relatório, a “taxa de conclusão, em 2006/07, do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos (79%), que não acompanha as taxas de transição verificadas nos outros anos de escolaridade (acima dos 90%), verificando-se um diferencial de 11%” (p. 12). Em relação aos exames nacionais do ES, entre outros aspetos, foi referido que se verificava que, na disciplina de Português, os resultados se situavam “1,7 valores acima das médias nacionais [...] (13,0 contra 11,3 valores)” (p. 3) e na disciplina de Matemática “2,7 valores [...] (13,3 contra 10,6 valores)” (p. 3). Na avaliação do fator “1.1. Sucesso académico”, foi mencionado que o “abandono escolar, apesar de constar no projecto educativo como uma prioridade, é residual, não constituindo um problema” (p. 6). Em relação ao comportamento e disciplina, na avaliação do respetivo fator, a equipa de AEE mencionou que o “comportamento dos alunos é globalmente bom, verificando-se apenas alguns casos de indisciplina, sobretudo entre os alunos do 3.º ciclo, que são devidamente tratados através dos mecanismos legais e com recurso ao diálogo e ao envolvimento das famílias” (pp. 6-7).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, entre outros aspetos, foi referido que a “coordenação e a articulação pedagógicas, ao nível de cada

disciplina, são asseguradas pelos departamentos curriculares e as respectivas sub-estruturas (grupos disciplinares), em reuniões mensais e semanais, nas quais os docentes definem estratégias comuns e elaboram materiais pedagógicos” (IGE, 2008b, p. 4), acrescentando os avaliadores que “no entanto, só pontualmente são referidas metas de excelência quantificadas em relação aos resultados a atingir, o que dificulta a monitorização do trabalho realizado” (p. 4). A equipa mencionou também que é “realizada periodicamente a análise de resultados pelos departamentos/grupos disciplinares, mas essa análise não se pauta por parâmetros estabelecidos para o conjunto da organização, nem se traduz, por regra, em metas de sucesso a atingir” (p. 4). A equipa de AEE referiu que não era “visível uma ação articulada entre os departamentos ao nível das ações constantes do plano anual de atividades” (p. 4), concretizando-se o “trabalho interdisciplinar [...], sobretudo, nalguns projetos e atividades extracurriculares” (p. 4). Na avaliação do fator “2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula” foi mencionado que não “estão instituídos mecanismos para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, ainda que determinadas práticas dos docentes (partilha de materiais, instrumentos de avaliação e experiências pedagógicas) permitam alguma supervisão da prática pedagógica por forma indireta” (p. 7). Tal terá levado a equipa a assinalar como ponto fraco, no final do relatório, o “insuficiente acompanhamento da prática lectiva em contexto de sala de aula, que não fomenta a reflexão sobre os processos de ensino conducentes à melhoria das aprendizagens” (p. 12). Foi referido que os “departamentos curriculares apenas promovem a confiança nos resultados escolares através da definição de critérios de avaliação específicos para cada disciplina” (p. 8) e também a não existência de “uma acção global no sentido de garantir essa confiança, dado que, só em alguns casos, sobretudo entre professores que lecionam os mesmos anos de escolaridade, se elaboram testes iguais ou com a mesma matriz para as diferentes turmas” (p. 8). Na avaliação do fator “2.3. Diferenciação e apoios”, entre outros aspetos, a equipa de AEE mencionou que, no caso dos alunos com NEE, “a eficácia das medidas implementadas é aferida através da análise estatística sobre as taxas de aprovação, verificando-se que, dos 21 alunos apoiados, em 2006/07, 20 transitaram de ano (95%), sendo que 7 ingressaram no ensino superior” (p. 8). No caso das medidas de apoio, aplicadas a alunos com dificuldades de aprendizagem, “não integrados nas necessidades especiais, não existem dados globais trabalhados sobre a sua eficácia que permitam à Escola aferir o impacto sobre a melhoria do sucesso e proceder a uma eventual reorientação das estratégias promovidas” (p. 8). Assim, tal terá levado os avaliadores a registarem, no final do relatório, como pontos forte e fraco, a “eficácia dos apoios educativos e dos serviços prestados pelo gabinete de psicologia e orientação escolar, demonstrada pelas taxas de transição dos alunos com necessidades

educativas especiais (95%)” (p. 12) e a “falta de monitorização global dos apoios implementados aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não inseridos nas necessidades educativas especiais, que dificulta o conhecimento da eficácia desses apoios e a eventual reorientação das medidas adotadas” (p. 12), respetivamente. Na avaliação do fator "2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem", entre outras ideias, foram mencionadas a “a oferta educativa diurna da Escola [que compreendia] o 3.º ciclo do ensino básico, os cursos científico-humanísticos, em que se encontram matriculados 96% [...] dos alunos do ensino secundário, e os cursos tecnológicos e profissionais” (p. 8), o desenvolvimento de diversas “iniciativas através de clubes [...], dos projectos de intercâmbio [...], de viagens de estudo e da comemoração de efemérides [...], que visam propiciar aos alunos novos saberes e experiências de aprendizagem no campo cultural, social, desportivo e artístico” (p. 8), e a “realização habitual de actividades experimentais, as boas instalações laboratoriais e os equipamentos existentes, bem como a gestão dos recursos humanos disponibilizados para este setor” (p. 8). Este último aspeto foi salientado como ponto forte, no final do relatório, em que os avaliadores mencionaram a “valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico” (p. 12).

Relativamente ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas conclusões da sua avaliação, a equipa de AEE, entre outros aspetos, mencionou que o “projeto educativo estabelece grandes linhas orientadoras [...] e objetivos organizacionais” (IGE, 2008b, p. 4), não se encontrando os mesmos “hierarquizados e calendarizados, nem associados a metas, exceto o relacionado com a redução do insucesso escolar em 5%” (IGE, 2008b, p. 4). Os avaliadores acrescentaram que “no entanto, apesar de ter sido estabelecida esta meta quantificada, a mesma não foi tida em consideração no planeamento da generalidade dos departamentos curriculares, não permitindo orientar o trabalho dos profissionais para os resultados e medir o progresso alcançado” (p. 4). Em relação à formação do pessoal, foi referido que a “formação do pessoal docente é fomentada, apesar de não existir um plano interno devidamente estruturado” (p. 4) e “quanto ao pessoal não docente, a sua formação está dependente das iniciativas individuais e de ofertas externas” (p. 4). A equipa de AEE mencionou também o planeamento efetuado pelo conselho executivo revelado adequado “com procedimentos explícitos para diversas áreas do funcionamento da Escola e para os momentos cruciais do ciclo escolar” (p. 4), bem como o planeamento da organização efetuado pelas estruturas pedagógicas intermédias e dos serviços de psicologia e orientação, “designadamente na definição de directivas e linhas de atuação comuns em áreas específicas de intervenção e na orientação vocacional” (p. 4). A “gestão

adequada [por parte do conselho executivo] dos recursos humanos de acordo com as necessidades da organização” (p. 4); a “distribuição do serviço docente [...] realizada em concordância com os critérios pedagógicos definidos” (p. 4); a garantia do “funcionamento dos diversos serviços de apoio escolar” (p. 4); a valorização da “presença dos pais e encarregados de educação” (p. 4); o exercício da atividade dos responsáveis da ENAAE6 e das diversas estruturas educativas “dentro dos princípios de equidade e de justiça e no respeito pelas regras internas definidas” (p. 4), foram outros aspetos mencionados pelos avaliadores. Na avaliação do fator "3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros", entre outras referências, a equipa de AEE mencionou que “existe uma correcta manutenção da generalidade dos espaços específicos” (p. 10) e que é “notório, também, o investimento efetuado na recuperação de alguns espaços e na aquisição de equipamentos” (p. 10), tendo, no final do relatório, salientado como ponto forte a “liderança executiva eficiente na requalificação e no apetrechamento das instalações, com efeitos na melhoria das condições de trabalho e de atendimento dos utentes” (p. 12). Por outro lado, os avaliadores referiram que “não se colheram evidências de que o reforço do orçamento privativo se assumisse como um objectivo explícito da Escola” (p. 10), acrescentando que “no entanto, a captação de verbas, para além das provenientes do orçamento de Estado, registou um aumento significativo entre 2005 e 2007 (26,5%)” (p. 10).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, entre outros aspetos, foi referido que a “liderança executiva revela abertura, empenhamento e dedicação no tratamento dos diferentes assuntos da Escola, agindo de modo dialogante e num contexto de participação democrática na tomada de decisões” (IGE, 2008b, p. 5). Os avaliadores, tal como mencionaram no domínio “Organização e gestão escolar”, referiram novamente que “as linhas orientadoras consagradas no Projecto Educativo desagregam-se em objetivos gerais e específicos” (p. 5), não se apresentando “estes [...] claramente definidos, nem suficientemente operativos, bem como não se encontram hierarquizados e/ou calendarizados, por forma a orientar a acção educativa” (p. 5). A equipa de AEE referiu que a “Escola é conhecida como uma referência pelos seus resultados académicos” (p. 5), acrescentando que “todavia, a imagem institucional construída resulta muito mais da reputação de qualidade que dela tem a comunidade educativa, do que de uma acção estratégica e intencional dos seus responsáveis na divulgação externa” (p. 5). A motivação e empenho revelados pelos diversos órgãos e estruturas educativas e o conhecimento que têm do âmbito da sua atuação; a dedicação demonstrada pelo pessoal docente e não docente; o baixo absentismo do pessoal não docente; a evidência de “abertura a iniciativas e a novas oportunidades através das quais procuram reforçar a formação dos alunos e do pessoal docente e não docente e melhorar os recursos pedagógicos da Escola”, por parte dos

responsáveis escolares; a participação da ENAAE6 “num conjunto variado de atividades, em colaboração com diversas instituições locais e regionais” (p. 5), foram outros aspetos mencionados pelos avaliadores.

Relativamente ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, nas conclusões da sua avaliação, entre outras considerações, a equipa de AEE mencionou que o “projecto de avaliação interna, em desenvolvimento, tem sido participado, envolvendo a auscultação de alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação através da aplicação de questionários” (p. 5). Referiu também que a “informação recolhida, abrangente e estratégica, com a identificação dos pontos fortes e fracos, foi remetida às estruturas pedagógicas para análise” (p. 5), acrescentando que “contudo, ainda não foram estabelecidos planos de melhoria globais com reflexos concretos no planeamento e nas práticas profissionais” (p. 5). Na avaliação do fator “5.2. Sustentabilidade do progresso” foi mencionado que a “motivação da equipa responsável pelo projecto de auto-avaliação e de alguns líderes intermédios, a dedicação e o incentivo dado pelo conselho executivo” (p. 12), bem como “a abertura a iniciativas e a novas oportunidades e o ambiente interno favorável a interações positivas são aspectos reveladores do potencial da organização que podem contribuir para a melhoria progressiva do serviço educativo” (p. 12). No entanto, na sequência do mencionado na avaliação de outros domínios, os avaliadores referiram, “a falta de relevância conferida, em todas as disciplinas, à evolução dos resultados académicos ao longo dos anos” (p. 12), assim “como a indefinição e a falta de apropriação de metas claras e avaliáveis de desempenho organizacional, são aspectos que podem fragilizar a sustentabilidade do progresso da organização” (p. 12). Assim, no final do relatório, como ponto fraco, foi assinalada a “falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados” (p. 12).

O contraditório apresentado pela ENAAE6 é um documento composto por 41 páginas (corpo principal com 26 páginas mais 15 páginas de anexos incluindo 12 do projeto educativo). No rodapé da primeira página está a seguinte nota explicativa para os leitores “todas as palavras, frases e expressões entre aspas contidas neste nosso documento são passagens do Relatório de Avaliação Externa da responsabilidade da Delegação Regional do Centro da Inspeção-Geral de Educação” (ENAAE6, 2008, p. 1). Assim, esta nota é também válida para as transcrições do texto do contraditório a seguir apresentadas. As formatações originais do texto a negrito foram também mantidas. A sigla “RAV”, utilizada pela ENAAE6, é sinónima de “Relatório de Avaliação Externa” (ENAAE6, 2008, p. 1).

A ENAAE6 referiu, na introdução inicial do seu documento com o contraditório, vir “expor a sua discordância relativamente à classificação que foi atribuída à Escola na maior parte dos domínios objecto de análise bem como a alguns aspetos da avaliação feita,” (ENAAE6, 2008, p. 1), acrescentando “**para que o Relatório de Avaliação Externa possa sofrer alterações no sentido de o seu conteúdo traduzir de uma forma que consideremos mais fiel a realidade da [ENAAE6], que consideramos deveria ser avaliada de Muito Bom**” (ENAAE6, 2008, p. 1). A propósito da descrição da classificação de “Muito Bom”, transcrita da escala de avaliação utilizada pelos avaliadores externos, a ENAAE6 considerou que a “formulação é pouco precisa” (ENAAE6, 2008, p. 2) e referiu:

O que é que a IGE entende por ‘pontos fortes’? Quantos e quais são os ‘pontos fortes’? Quantos ‘pontos fortes’ é que são considerados em relação a ‘pontos fracos’ para se considerar que há predominio? Metade e mais um? A vulgar maioria qualificada de 2/3? Todos menos ‘alguns’ [?] Mas, quantos são ‘alguns’? E valem todos o mesmo?

Esta reflexão inicial parece-nos importante, pois, por exemplo, um dos indiscutivelmente indicadores reveladores da qualidade da Escola são os Resultados e, a esse respeito, no RAV, estranhamente, considera-se (pág. 12) como **'ponto fraco' o resultado de 79% de taxa de conclusão do 12.º Ano**, porque 'não acompanha as taxas de transição verificadas nos outros anos de escolaridade (acima dos 90%), verificando-se um diferencial de 11%'. Ora, no 12.º ano, o critério utilizado para a obtenção da taxa de conclusão é diferente do critério utilizado para a verificação da taxa de transição no 10.º e no 11.º. É que no 10.º ano e no 11.º os alunos podem transitar com duas classificações negativas, sendo precisamente no 12.º ano que essa acumulação de classificações insuficientes se traduz na não conclusão, ou seja, nos dois primeiros anos referidos, os alunos podem transitar com disciplinas em atraso, enquanto que o 12.º ano, por ser terminal, só se considera concluído quando em todas as disciplinas o aluno obtém um mínimo de 10 valores.

Ora, sob o ponto de vista metodológico, não se deve comparar resultados obtidos por meio de critérios diferentes. Só deve ser comparado o que é da mesma natureza. Assim, a IGE não ignora certamente que a taxa de conclusão do 12.º ano no ano referido (2006/2007) a nível nacional foi de 63,3% [Fonte: ME, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação], o que significa que **o resultado de 79% da Escola [...] se situa 15,7% acima da média nacional**. Também a IGE não ignorará, certamente, que, a nível nacional, a referida diferença entre a taxa de conclusão do 12.º ano e a de transição do 11.º ano é de 20,8%, sendo, portanto, os 11% que a IGE refere para a Escola [...] muito bons em relação à tal média nacional.

Ora, por esta análise, **o resultado de 79% de taxa de conclusão do 12.º ano na Escola [...], que se situa 15,7% acima da média nacional, é naturalmente um indicador da qualidade desta Escola, não podendo ser considerado como um 'ponto fraco'**.

[...]

Apenas mais um exemplo, dos diversos em que o RAV é fértil: com que critério é que foram escolhidos os 'pontos fortes' e os 'pontos fracos' referidos na última página (12) do RAV? Havendo uma série de 'pontos fortes' na própria descrição feita ao longo do RAV, porque é que foram escolhidos apenas

quatro e ignorados os restantes? E porque é que foram escolhidos esses e não outros, alguns dos quais [...] decorrentes do próprio Projecto Educativo? (pp. 2-3)

Ainda na introdução, a ENAAE6 apresentou a posição expressa pelo presidente da associação de pais e EE, mencionando, entre outros aspetos referidos pelo mesmo, que “é excessivo o peso dado, no RAV, aos indicadores formais em contraponto com a menorização conferida a aspetos significativos de ordem informal e associados ao desenvolvimento do currículo oculto, um dos pontos fortes desta Escola” (ENAAE6, 2008, p. 4), acrescentando “certamente responsável pela imagem e realidade de escola de sucesso” (ENAAE6, 2008, p. 4). Relacionados com estes aspetos considerados significativos, seguidamente no documento, foram citados 4 exemplos, que o representante dos pais e EE mencionou e que aqui procuramos resumir: a tradição de os alunos universitários regressarem à ENAAE6, por alturas de uma grande festa académica, “para conversar com os antigos professores e, por vezes, [assistirem] a uma aula juntamente com os alunos atuais do seu antigo professor” (p. 4), evidenciando-se assim que “os alunos gostam da Escola, sentem que ficam sempre a pertencer-lhe, ou ela a eles” (p. 4) e também que há um “acolhimento continuado que os professores fazem aos seus antigos alunos e as visitas dos universitários basicamente reforçam a auto-imagem de escola bem sucedida” (p. 4); “os percursos de vida de muitos dos formandos da escola demonstram como o desenvolvimento de capacidades individuais dependem de estruturas organizativas que potenciam o tal currículo oculto, uma das marcas eficazes desta Escola” (p. 4); a “participação de alunos da Escola na iniciativa da recolha de sangue para cativar dadores de medula óssea” (p. 4); a “espontaneidade e criatividade dos alunos [que] emerge naturalmente da estratégia pedagógica dos professores, de um currículo oculto cujos resultados não são verificáveis quantitativamente” (p. 4). Por último, a introdução do documento termina com a ENAAE6 referindo que “uma avaliação só pode traduzir-se num processo benéfico para avaliadores e avaliados quando todos têm os mesmos referentes e quando os avaliados sentem que essa avaliação é justa” (p. 4).

Conforme referimos anteriormente, na 1.^a AEE a ENAAE6 obteve a classificação de “Bom” em todos os domínios, exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, onde obteve a classificação de “Suficiente” (IGE, 2008b). Seguidamente à introdução, a ENAAE6 apresentou, para cada domínio, a classificação que considerou dever ser atribuída ao mesmo, fundamentando tal atribuição com uma avaliação, fator a fator, em que, sempre que o entendeu, além de elencar os pontos expressos no RAV, apresentou os seus pontos de discordância em relação ao conteúdo do mesmo e acrescentou novos dados e considerações. No final da avaliação de cada fator, a ENAAE6 atribuiu também uma classificação. Assim,

globalmente, a ENAAE6 considerou dever ser atribuída a classificação de “Muito Bom” aos domínios “Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança”, e a classificação de “Bom” ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (ENAAE6, 2008). Seguidamente, de forma resumida, iremos apresentar, para cada domínio, fator a fator, alguns dos argumentos expressos no contraditório, com uma maior incidência nos fatores pertencentes ao domínio “Resultados”.

Em relação ao domínio “Resultados”, a ENAAE6 entendeu que a classificação de “Muito Bom” deveria ser a atribuída ao mesmo “tendo em conta os factores que se seguem e respectivas realizações” (ENAAE6, 2008, p. 4). Para o fator “1.1. Sucesso académico”, a ENAAE6 mencionou que “na apreciação deste fator, são referidos no RAV, em esmagadora maioria, indicadores de sucesso muito bons” (p. 4), fazendo depois a contestação de 4 aspetos: “1.º A análise dos dados estatísticos que a Escola tem recolhido” (p. 4); “2.º A taxa de conclusão do 12.º ano” (p. 5); “3.º A existência de uma disciplina do 12.º Ano com resultado uma décima inferior à média nacional e com um afastamento de 4,2 valores entre a classificação interna e a do exame” (p. 6); as “4.º As anulações de matrícula em algumas disciplinas” (p. 6). A contestação sobre a taxa de conclusão no 12.º ano foi já abordada anteriormente. Por exemplo, em relação à referência, no relatório da 1.ª AEE, sobre as anulações de matrícula, no triénio 2004-2007, “incidindo especialmente nas disciplinas de Matemática (110 casos), Português (85), Ciências Físico-Químicas (69) e Química (49)” (IGE, 2008b, p. 6), a ENAAE6, entre outras, expressou as seguintes considerações. Referiu que “as anulações de matrícula estão consignadas em normativo legal, e [...] as suas motivações ultrapassam o âmbito da Escola, pois têm muitas vezes que ver com o sistema de ingresso no Ensino Superior e a existência de *numerus clausus*” (ENAAE6, 2008, p. 6), acrescentando que “no entanto, esta é uma situação a que a Escola tem dado atenção” (p. 6) e “quando os alunos manifestam a intenção de anular a matrícula a uma disciplina, ou porque vão à secretaria ou porque informam o respectivo professor ou o Diretor de Turma, é prática corrente haver uma conversa com o aluno” (p. 6) destinada a averiguar os motivos da anulação e a tentar que a mesma não se efetive (ENAAE6, 2008). Em relação aos motivos que levam os alunos a anular, a ENAAE6 mencionou que “são essencialmente de duas ordens: alguns anulam porque têm dificuldade na disciplina, acontecendo que, por vezes, já não tinham classificação positiva no ano anterior, pensando que poderão ter sorte na prova de exame e passar” (ENAAE6, 2008, p. 6), e “outros têm notas altas, por exemplo, 16 ou 17 valores, e anulam, dada a pressão para entrar em cursos superiores de difícil acesso, Medicina, por exemplo” (p. 6). A ENAAE6 salientou que “os alunos não abandonam a escola: anulam a matrícula e inscrevem-se para exame” (p. 6), acontecendo que

frequentemente “os alunos [pedem] ao professor da disciplina cuja inscrição anularam para continuar a participar nas aulas e a fazer as provas de avaliação. E os professores permitem isso e até corrigem as provas desses alunos” (p. 6). A ENAAE6 mencionou por fim, na sua avaliação do fator 1.1., doze pontos que considerou serem prova da qualidade do ensino, sendo os primeiros 6 referidos no relatório da 1.^a AEE e os últimos 6 que, nas palavras da ENAAE6, “certamente por lapso, aí [no RAV] foram omitidos” (p. 7): 1. Taxas de transição de 94,1% no 7.º ano de escolaridade, no ano letivo 2006/2007; 2. Taxas de transição acima dos 90% no 10.º e 11.º anos, no ano letivo 2006/2007; 3. Taxa de conclusão de 79% no 12.º ano, no ano letivo 2006/2007; 4. Médias 1,7 e 2,7 valores acima das médias nacionais, registadas nos exames de Português de Matemática, respetivamente; 5. Não existência de grandes diferenças entre as classificações internas finais e as classificações de exame; 6. Abandono escolar residual; 7. Taxa de colocação dos alunos no Ensino Superior de 79% na 1.^a fase de candidaturas, dos quais 60% na primeira opção e 18% na segunda; 8. Quinta melhor escola pública a nível nacional “no chamado *ranking* das Escolas Secundárias” (p. 8); 9. Frequência de alunos de todas as classes sociais, não sendo o sucesso, por isso, “apenas de uma elite de alunos” (p. 8); 10. Número de alunos que entram em cursos do ensino superior que exigem notas de acesso elevadas, como, por exemplo, Medicina (16 alunos em 2007); 11. Número “significativo [de] alunos [...] que por esta Escola passaram ao longo de décadas e levaram longe o nome da Escola, tendo uma vida profissional de sucesso público” (p. 8); 12. Número de alunos que “por diversas razões, não seguem um curso superior, [mas] estão neste momento integrados no mundo do trabalho [...] dados obtidos pelo SPO, pois os alunos mantêm contacto com a Escola e vão dando essas informações” (p. 8). Assim, a ENAAE6 considerou que “*Pelos dados objetivos acima apresentados (predomínio claríssimo de aspetos muito bons), o Sucesso Académico tem de ser, naturalmente, considerado Muito Bom*” (p. 8). Em relação ao fator “1.2. Participação e desenvolvimento cívico”, entre outras ideias, a ENAAE6, depois de referir 6 pontos positivos, alguns deles com informações adicionais e complementares do que foi mencionado no RAV, que “mostram que a Escola está a produzir cidadania para além do currículo institucional” (ENAAE6, 2008, p. 9), efetuou a contestação de dois pontos considerados negativos: 1. A referência no RAV à não participação dos alunos “na construção de documentos estruturantes para a vida da escola, como o plano de actividades” (p. 9); 2. A menção no RAV da não existência de muitos sinais que promovam a identidade escolar (exemplos referidos: a não utilização pelos alunos de um equipamento escolar próprio quando representam a escola no exterior e a não existência de um jornal escolar) (ENAAE6, 2008). Em relação ao primeiro ponto, a ENAAE6 referiu que “não corresponde à verdade, pois os alunos, em assembleia de

delegados, participaram com contributos para o Projecto Educativo de 2005/2008 e têm sugerido todos os anos a realização de atividades a integrar o Plano Anual de Actividades” (ENAAE6, 2008, p. 9), considerando, no entanto “que é um aspecto a melhorar na Escola o envolvimento dos alunos a nível da concepção de actividades” (p. 9). Relativamente ao segundo ponto, entre outras considerações, a ENAAE6 mencionou que “quanto ao jornal escolar, ele não tem por si só valor absoluto e está sujeito a modas, de acordo com o sentir dos alunos, o seu nível etário e a época em que vivemos” (p. 9). Em relação ao equipamento escolar, referiu que a escola não tinha fardamento próprio, “pois é uma escola pública e foi uma escola secundária até ao ano passado, mas são diversos os materiais em que o nome e a imagem da escola são divulgados desde o papel de teste que os alunos utilizam” (p. 9), bem como “cartazes afixados com a informação da oferta da Escola ou dos eventos que se vão realizando e [os] que são feitos pelos alunos para anunciar as próprias exposições e iniciativas que vão desenvolvendo” (pp. 9-10), e também “diversos objectos em que se divulga o nome e a imagem da escola e de que os alunos são portadores, levando-os inclusivamente até ao estrangeiro (medalha, peças em cerâmica, etc.)” (p. 10). A ENAAE6 referiu que “quando os alunos foram ao estrangeiro (por exemplo, à Califórnia [referência no RAV] e à Turquia [...]), mandaram fazer camisolas com o nome da Escola, segundo o seu gosto, e envergaram-nas orgulhosamente, oferecendo-as também aos alunos de outras nacionalidades” (p. 10), pelo que concluiu “não corresponde à verdade dizer que os nossos alunos 'não utilizam equipamento escolar próprio quando representam a Escola no exterior'” (p. 10). A ENAAE6 acrescentou “outras formas notoriamente mais eficazes para criar e manter a referida identidade e que têm sido utilizadas pela Escola, que são uma norma na Escola” (p. 10) e que “são o resultado de uma cultura organizacional” (p. 11): existência, “não só nas reuniões com a Associação de Estudantes e com os alunos, como no relacionamento com os alunos em geral” (p. 10), de um “discurso por parte dos órgãos de gestão da escola e dos professores de veiculação da história e da tradição da escola” (p. 10); apelo, por parte dos docentes, à responsabilidade dos alunos “continuarem a ser empenhados, a estudar e apreciar o valor do saber, de modo a terem resultados acima da média nacional, honrando o nome da escola e os milhares de alunos e professores que [passaram pela ENAAE6]” (p. 10), referindo “normalmente no início do ano os resultados obtidos pelos alunos da Escola nos exames a nível nacional, mostrando aos novos alunos a responsabilidade que têm em estar à altura dos que os precederam, numa linha de continuidade” (p. 10); realização, nas “comemorações dos 170 anos da Escola” (p. 10), de “mais de trinta eventos que também contribuíram para a construção ou consolidação dessa identificação” (p. 10); o aumento da procura da escola por parte de novos alunos e o desejo “de os pais que aqui foram alunos

quererem matricular os seus filhos na Escola [...]” (p. 10); a tradição, referida “nos painéis com a equipa da IGE” (p. 10), de os antigos alunos, por altura de uma festa académica, regressarem à escola, revisitando-a “para conversar com os antigos professores e, por vezes, [assistirem] a uma aula juntamente com os alunos atuais do seu antigo professor” (p. 10), verificando-se que “os alunos sentem-se ligados à Escola e vêm contar aos professores o que se passa na Faculdade, as impressões, as novidades, as diferenças, os sucessos” (p. 10). Assim, a ENAAE6 considerou que “*Pelos dados objectivos acima apresentados (com um predomínio claro de 6 pontos fortes contra 1 a melhorar), o factor **Participação e Desenvolvimento Cívico** tem de ser, naturalmente, considerado **Muito Bom***” (p. 11). Relativamente ao fator “1.3. Comportamento e disciplina”, a ENAAE6 considerou que no RAV só foram apresentados aspetos positivos (5 no total), os quais elencou: 1. ““Ambiente educativo disciplinado e favorável à aprendizagem”” (p. 11); 2. ““comportamento dos alunos globalmente bom”” (p. 11); 3. “quase ausência de casos problemáticos” (p. 11); 4. “indisciplina tratada ‘com recurso ao diálogo e o envolvimento das famílias”” (p. 11); 5. “preocupação com a assiduidade dos alunos, o que levou à constituição de uma equipa para tratar o problema do absentismo (Professores; Serviços de Psicologia e Orientação, Associação de Estudantes), havendo já efeitos na diminuição das faltas” (p. 11). Assim, a ENAAE6 concluiu que “*pelos dados objectivos [...] (todos os aspetos são positivos e no RAV não se apresenta nenhum senão), o factor **Comportamento e Disciplina** tem de ser, naturalmente, considerado **Muito Bom***” (p. 11). Em relação ao fator “1.4. Valorização e impacto das aprendizagens”, a ENAAE6 referiu que “também este factor é merecedor quase só de referências positivas” (p. 11): 1. ““a generalidade dos alunos e respectivas famílias revela elevadas expectativas sobre o papel da Escola”” (p. 11); 2. ““a generalidade dos alunos e respectivas famílias (...) valoriza as aprendizagens”” (p. 11); 3. ““é perceptível uma cultura de responsabilidade e de rigor por parte da organização, no sentido de propiciar as melhores condições de trabalho”” (p. 11); 4. ““como forma de incentivar os alunos ao sucesso, foram instituídos quadros de mérito e excelência”” (p. 11); 5. “foram ‘valorizados os saberes artísticos através do incentivo à participação em exposições organizadas pela escola”” (p. 11); 6. ““a dedicação e o trabalho prestados à instituição por alguns docentes têm sido formalmente reconhecidos, através da atribuição de louvores”” (p. 11); 7. ““existe uma imagem positiva da Escola junto da comunidade, para o que concorrem os resultados obtidos nos exames nacionais e o encaminhamento académico de alguns dos seus alunos, particularmente, para cursos do ensino superior de difícil acesso”” (p. 12). Em relação à afirmação, expressa no RAV, de que “porém, não é sentida a necessidade de explorar estrategicamente estes resultados como forma de promoção no meio”” (p. 12), a ENAAE6 contestou a mesma em 4 pontos: 1. “muitos [alunos]

desejam [frequentar a escola], sem o conseguirem, dado o facto de a rede escolar traçada pela DREC impor limitações no número de turmas a abrir” (p. 12); 2. “A Escola tem o cuidado, sim, de divulgar as realizações que promove e em que os seus alunos participam” (p. 12); 3. “A Escola atribuiu mesmo a um professor, na componente não letiva, a tarefa de ligação à comunicação social” (p. 12); 4. A escola é conhecida na região, no país e no mundo decorrentemente dos “diversos intercâmbios que a Escola tem promovido ao longo dos anos, mas também do prestígio dos seus alunos, que têm o orgulho de dizer que foram alunos desta casa e das informações que vão circulando por diversas vias” (p. 12). A propósito deste último ponto a ENAAE6 referiu a atribuição de dois prémios internacionais (Brasil e Chile) à escola, em 2008, que incluiu nos anexos do documento com o contraditório. Assim, a ENAAE6 concluiu que “*pelos dados objectivos [...], também este factor - Valorização e Impacto das Aprendizagens - tem de ser, naturalmente, considerado **Muito Bom***” (p. 12), finalizando que, para o domínio “Resultados”, como já mencionamos anteriormente, a classificação a atribuir deveria ser a de “Muito Bom”.

Relativamente ao domínio “Prestação do serviço educativo”, para o fator “2.1. Articulação e sequencialidade”, a ENAAE6 elencou 5 aspetos mencionados no RAV, que salientam o “trabalho de qualidade desenvolvido pelos departamentos curriculares e grupos disciplinares” (ENAAE6, 2008, p. 13) e também o trabalho dos docentes e dos SPO (ENAAE6, 2008). A escola contestou ainda “dois reparos” (p. 13) feitos no RAV, sendo um deles o “estabelecimento de metas de excelência **quantificadas**” (p. 14). Sobre as metas, a escola mencionou que foi “um caminho que a escola conscientemente optou por não seguir, considerando - e bem, como, aliás, os resultados o demonstram - que os alunos devem ser ensinados o melhor possível e os professores deverão fazer com que eles aprendam” (p. 14), bem como “se desenvolvam de acordo com os objectivos do Projecto Educativo, tendo como referência os objectivos de cada nível de ensino e dos respectivos programas, mas nunca apresentar metas quantificadas no que diz respeito a resultados” (p. 14), acrescentando ainda que “cada aluno é um indivíduo, é um sujeito, e a meta é o melhor que ele possa fazer, o que não é quantificável *à priori*” (p. 14). A ENAAE6 terminou a sua exposição sobre a avaliação do fator “2.1. Articulação e sequencialidade”, classificando-o como “Muito Bom”. Em relação ao fator “2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, a ENAAE6 apresenta 6 pontos do RAV que considera “de reconhecida qualidade” (p. 14), evidenciadores do trabalho efetuado pelos coordenadores de departamento, coordenadores de grupo, diretores de turma e docentes. Em relação à referência no RAV de que “não estão instituídos mecanismos para o acompanhamento da prática lectiva em contexto de sala de aula” (p. 15), a ENAAE6

considerou que “esses mecanismos estão instituídos, mas que, naturalmente, só são utilizados em situações excepcionais” (p. 15), exemplificando com dois aspetos: a formação inicial de docentes (núcleos de estágio) e o que foi referido num dos painéis entrevistados em que foi mencionado que “pontualmente o coordenador teve de acompanhar a prática lectiva em sala de aula” (p. 16). A não existência de uma ação global no sentido de garantir a confiança nos resultados escolares é contestada pela ENAAE6 que mencionou que essa apreciação “ignora todo o papel desempenhado nos departamentos curriculares a respeito da avaliação [...] de ‘definição de critérios de avaliação específicos’, da ‘partilha de materiais, instrumentos de avaliação’, das reuniões semanais em que a planificação e a avaliação é focada”, acrescentando, em relação à menção no RAV sobre os testes iguais, que os mesmos só “pontualmente é que podem ser feitos (como, aliás, acontece) e nunca pode nem deve ser uma norma, pois as turmas são diferentes, os horários também, isto já para não falar do ritmo de aprendizagem e dos interesses dos alunos” (p. 16). Igualmente contestada foi a referência no RAV de que a análise de resultados “não se pauta por parâmetros definidos para o conjunto da organização, nem se traduz, por regra, em metas de sucesso a atingir” (IGE, 2008b, p. 8), referindo a ENAAE6 que o CPed “tem considerado que, na avaliação, há um conjunto de parâmetros comuns a todos os grupos disciplinares e outros que decorrem da especificidade de cada disciplina” (ENAAE6, 2008, p. 16), existindo o “cuidado na exigência de que os parâmetros e critérios de cada disciplina sejam apresentados e aprovados em Conselho Pedagógico” (ENAAE6, 2008, p. 16). Em relação às metas, a posição da ENAAE6 foi já expressa no fator “2.1. Articulação e sequencialidade”. Assim, considerando “6 aspetos muito bons contra 1 discutível” (p. 16) a ENAAE6 atribuiu “Muito Bom” ao fator “2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”. Para o fator “2.3. Diferenciação e apoios”, a ENAAE6 encontrou no RAV seis pontos que realçam o “trabalho de qualidade desenvolvido neste âmbito” (p. 16), considerando pertinente e merecedora de “uma reflexão mais aprofundada e global sobre a sua natureza e eficácia” (p. 16) as medidas de apoio aplicadas a alunos não integrados nas NEE, uma vez que no RAV foi efetuada menção à não existência de dados globais sobre a eficácia dessas medidas de apoio. Mesmo assim, a ENAAE6 avaliou globalmente este fator 2.3. como “Muito Bom”. Em relação ao fator “2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”, a ENAAE6 referiu que “apenas foram enunciados no RAV aspetos muito positivos, sem nenhum senão” (p. 18), pelo que a classificação global que lhe atribuiu foi “Muito Bom”. Concluindo para o domínio “Prestação do serviço educativo”, a ENAAE6 entendeu que a classificação a atribuir deveria ser a de “Muito Bom”.

No que concerne ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas considerações sobre o fator “3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade”, a ENAAE6 mencionou 6 aspetos que evidenciam, no seu entender, a “qualidade de realização” (ENAAE6, 2008, p. 19). Voltou também a expor as considerações que já tinha efetuado anteriormente sobre o facto de o seu PE não contemplar nenhuma meta quantificada (ENAAE6, 2008) e, em relação “à observação do RAV de que os objectivos do Projecto Educativo não estão hierarquizados nem calendarizados, [a ENAAE6 referiu] que eles são todos importantes e que a calendarização é da vigência do projecto” (p. 19). Assim, concluiu que, “*tendo em conta todos os aspectos apresentados, este factor - **Concepção, planeamento e desenvolvimento da atividade** - deverá ser considerado **Muito Bom***” (p. 19). No fator “3.2. Gestão dos recursos humanos”, a ENAAE6 referiu “como a respeito deste factor apenas foram enunciados no RAV aspectos muito positivos, sem nenhum senão, dispensamo-nos de os enunciar aqui e consideramos, coerentemente, que lhe deverá ser atribuída uma classificação de **Muito Bom**”. Em relação ao fator “3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros”, a ENAAE6 considerou que no RAV foram apresentados sete aspetos “muito bons” (p. 19), os quais enunciou. Também na sequência do referido no RAV, reconheceu como “aspectos em que a Escola deve melhorar” (p. 20), a finalização da construção e a atualização da “página da Internet da Escola” (p. 19) e o aumento das competências humanas para potenciar recursos informáticos como a plataforma MOODLE. Assim, a ENAAE6 concluiu que “*sopesando os diversos aspectos deste factor e, dada a importância dos dois em que a Escola deve melhorar, consideramos que este factor - **Gestão dos Recursos Humanos e Financeiros** - deverá ser considerado **Bom***” (p. 20). Relativamente ao fator “3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, a ENAAE6 mencionou que a “respeito deste factor só foram enunciados no RAV aspectos muito positivos, pelo que nos dispensamos de os enunciar” (p. 20). Referiu também que “houve apenas [...] um lapso no RAV quando se refere a participação da Associação de Pais na concepção do Projecto Educativo: foi aí referida como inexistente, o que não corresponde ao que aconteceu” (p. 20), acrescentando que “como muito bem esclareceu a Presidente do Conselho Executivo à época, a Associação foi chamada a participar na concepção desse projecto, bem como a Associação de Estudantes” (p. 20). Assim, a ENAAE6 concluiu que “coerentemente, que deverá ser atribuído a este factor uma classificação de **Muito Bom**” (p. 20). Para o fator “3.5. Equidade e justiça”, a ENAAE6 mencionou “como a respeito deste factor apenas foram enunciados no RAV aspectos muito positivos, sem nenhum senão, dispensamo-nos de os enunciar aqui e consideramos, coerentemente, que lhe deverá ser atribuída uma classificação de **Muito Bom**” (p. 20). Concluindo para o domínio “Organização e gestão escolar”, a ENAAE6 considerou que “**assim,**

pelo próprio teor do texto do RAV e pelo exposto, ao 3.º domínio - Organização e Gestão Escolar - deverá ser atribuída a classificação de Muito Bom, decorrente de 4 factores com Muito Bom e um com Bom” (p. 21).

Em relação ao domínio “Liderança”, para o fator “4.1. Visão e estratégia”, a ENAAE6 mencionou 5 aspetos reveladores “de um dos 'pontos fortes' desta Escola” (ENAAE6, 2008, p. 21). Em relação à ideia, expressa no RAV, de que a ENAAE6 “é conhecida a nível local e regional como uma referência de qualidade, essencialmente pelos resultados académicos alcançados pelos alunos” (IGE, 2008b, p. 10), e que “no entanto, a imagem positiva construída [da ENAAE6] resulta muito mais da reputação e tradição de qualidade que dela tem a comunidade educativa, do que de uma estratégia dos seus responsáveis na divulgação externa” (IGE, 2008b, pp. 10-11), em que “na opinião de alguns entrevistados existe mesmo a ideia de que ‘a Escola não divulga o que faz de bem” (ENAAE6, 2008, p. 21), a ENAAE6 discordou desta apreciação tecendo as seguintes considerações. Mencionou, primeiramente que “parece-nos haver uma contradição quando no RAV [relatório da primeira avaliação externa] se diz que ‘a escola é conhecida (...) como uma escola de qualidade essencialmente pelos resultados académicos alcançados pelos alunos’ e se acrescenta” (ENAAE6, 2008, p. 21), seguidamente “que ‘no entanto, a imagem positiva construída resulta muito mais da reputação e tradição de qualidade que dela tem a comunidade educativa” (ENAAE6, 2008, pp. 21-22). Em segundo lugar referiu que existiu, talvez, “um equívoco de interpretação por parte da equipa da IGE em relação ao que os entrevistados disseram” (ENAAE6, 2008, p. 22). No entender da ENAAE6, os entrevistados “quiseram dizer que a Escola não divulga tudo o que faz bem” (ENAAE6, 2008, p. 22), explicando que “o que passa para o exterior não é tanto como o que a escola faz, não porque não haja divulgação, mas porque a escola faz ainda mais do que o que é divulgado, que já é muito” (ENAAE6, 2008, p. 22). Entre outros aspetos que a ENAAE6 já tinha referido para o domínio “Resultados”, voltou a mencionar, a propósito de “e tanto é verdade que a Escola é conhecida” (p. 22), a atribuição de dois prémios internacionais (Brasil e Chile) à escola, em 2008, que incluiu nos anexos do documento com o contraditório (ENAAE6, 2008). A ENAAE6 termina referindo “*assim, tendo em conta todos os aspectos apresentados, este factor - Visão e estratégia - deverá ser considerado Muito Bom*” (ENAAE6, 2008, p. 22). Relativamente ao fator “4.2. Motivação e empenho”, mencionou que “como a respeito deste factor apenas foram enunciados no RAV aspectos muito positivos, sem nenhum senão, dispensamo-nos de os enunciar e consideramos, coerentemente, que lhe deverá ser atribuída uma classificação de **Muito Bom**” (p. 22). Em relação ao fator “4.3. Abertura à inovação”, foi referido que “consideramos adequado e pertinente o teor da apreciação feita no RAV a respeito deste factor.

A Escola tem abertura a iniciativas e a novas oportunidades, mas é um aspecto a desenvolver” (p. 22). A ENAAE6 salientou novamente a existência de “um forte currículo oculto nesta escola que leva à emergência de iniciativas de mérito não previstas formalmente” (p. 22). Concluiu mencionando que “*assim, tendo em conta o equilíbrio entre aspectos muito bons e outros a melhorar consideramos que este factor - **Abertura à inovação** - deverá ser considerado **Bom***” (p. 23). Para o fator “4.4. Parcerias, protocolos e projetos”, a ENAAE6 referiu que “como a respeito deste factor apenas foram enunciados no RAV aspectos muito positivos, sem nenhum senão, dispensamo-nos de os enunciar aqui e consideramos, coerentemente, que lhe deverá ser atribuída uma classificação de **Muito Bom**” (p. 23).

Relativamente ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, para o fator “5.1. Autoavaliação”, a ENAAE6 mencionou “dois aspectos [...] reveladores da capacidade de auto-avaliação” (ENAAE6, 2008, p. 23), contidos no RAV: “1. A Escola tomou a iniciativa, por si, de instituir um mecanismo de auto-regulação, havendo ‘uma participação ampla no processo, abarcando pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação’” (p. 23) e “2. ‘A informação recolhida é abrangente e estratégica, identificando os pontos fortes e fracos da organização’” (p. 23). Em relação à afirmação no RAV de que não eram ainda conhecidos impactos concretos no planeamento e nas práticas profissionais, a escola considerou que isso era natural “pois no momento as diversas estruturas estavam a fazer a análise e reflexão dos dados obtidos e dos aspectos a melhorar” (p. 23). Acrescentou ainda um aspeto não mencionado no RAV, relativo ao PE ter tido “em conta precisamente três estudos sobre a realidade da nossa escola, sendo, portanto, uma preocupação da Escola o conhecimento dos seus pontos fortes e fracos para, a partir desse conhecimento, poder tomar decisões” (p. 23). A ENAAE6 concluiu referindo que “*assim, estes aspectos são reveladores da capacidade de auto-avaliação da escola, parecendo adequada uma classificação pelo menos de **Bom***” (p. 23). Para o fator “5.2. Sustentabilidade do progresso”, a ENAAE6 elencou os 4 aspetos que no RAV foram considerados “aspectos reveladores do potencial da organização que podem contribuir para a melhoria progressiva do serviço educativo” (IGE, 2008b, p. 12): “1. ‘a motivação da equipa responsável pelo projecto de auto-avaliação e de alguns líderes intermédios’” (ENAAE6, 2008, p. 24); “2. ‘a dedicação e o incentivo dado pelo conselho executivo’” (ENAAE6, 2008, p. 24); “3. ‘a abertura a iniciativas e a novas oportunidades’” (ENAAE6, 2008, p. 24) e “4. ‘o ambiente interno favorável a interacções positivas’” (ENAAE6, 2008, p. 24). A ENAAE6 referiu também “dois aspectos que ‘podem fragilizar a sustentabilidade do progresso da organização’ [mencionados no RAV]” (p. 24): “1. ‘a falta de relevância conferida, em todas as disciplinas, à evolução dos resultados académicos ao longo dos anos’” (p. 24) e “2.

‘a falta de apropriação de metas claras e avaliáveis de desempenho organizacional’” (p. 24). Em relação ao primeiro aspeto, a ENAAE6 contestou “a afirmação de que as diversas disciplinas não dão relevância à evolução dos resultados académicos ao longo dos anos, pois esses resultados são referidos nas reuniões de grupo e, informalmente, considerados pelos professores” (p. 24), acrescentando que “aliás, por exemplo, quando saem os resultados dos exames a nível nacional, verifica-se que os professores têm a preocupação de os analisar e os comparar com a avaliação interna” (p. 24). Relativamente ao segundo aspeto, a ENAAE6 justificou a sua discordância referindo que o seu PE “contempla três linhas orientadoras e quatro objectivos que foram tidos em conta ao longo destes três anos, apropriados pelos professores nas diversas realizações da Escola” (p. 24) e destacou “as atividades relativas ao combate ao absentismo (um dos objectivos do Projecto Educativo), a qualidade dos resultados (outro: o objectivo da redução do insucesso)” (p. 24), bem como “as diversas actividades relativas à educação para um ideal crítico e activo de cidadania (o terceiro objectivo do Projecto Educativo) e a criação de uma equipa para a auto-avaliação da Escola (o quarto objectivo do Projecto Educativo)” (p. 24). No entanto, a ENAAE6 mencionou que “consideramos [...] que estes dois são aspectos a melhorar” (p. 24). A ENAAE6 terminou por concluir a sua análise atribuindo ao fator “5.2. Sustentabilidade do progresso” a classificação de “Bom” e ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” a mesma classificação “**decorrente dos dois factores com Bom**” (p. 25).

Concluindo, a ENAAE6 terminou a exposição do seu contraditório referindo:

Ao analisarmos os ‘pontos fortes’ e os ‘pontos fracos’ indicados na página 12 [do RAV], procedemos à sua contestação,

1. Contestamos que tenham sido escolhidos 9 aspectos (4 intitulados ‘pontos fortes’ e 5 intitulados ‘pontos fracos’) e omitidos aspectos importantes dos vários domínios;

2. Contestamos que o ponto fraco n.º 1 seja assim considerado, pois trata-se de um ponto forte, como explicado acima neste texto, no ponto 1. Efetivamente, o resultado de 79% de taxa de conclusão do 12.º ano não pode ser considerado um ponto fraco por haver ‘decrécimo’ em relação ao 10.º e ao 11.º ano. Como referido acima, no 12.º ano o critério utilizado para a obtenção da taxa de conclusão é diferente do critério utilizado para a verificação da taxa de transição no 10.º e no 11.º, pois nestes anos os alunos podem transitar com duas classificações negativas, sendo precisamente no 12.º ano que essa acumulação de classificações insuficientes se traduz na não conclusão, não se devendo comparar resultados obtidos por meio de critérios diferentes. Assim, não se pode considerar este ponto como negativo, dado esse resultado de 79% de taxa de conclusão do 12.º ano na Escola [...] se situar 15,7% acima da média nacional, sendo, naturalmente, um aspecto francamente positivo - Muito Bom - desta Escola.

3. Também contestamos o ‘insuficiente acompanhamento da prática lectiva em contexto de sala de aula’. Como se demonstrou acima, estão instituídos mecanismos para o acompanhamento da prática

lectiva em contexto de sala de aula, mas, naturalmente, só são utilizados em situações excepcionais. Isso acontece nos núcleos de estágio (que a Escola também tem), como é normal e, como se refere no RAV, ‘os coordenadores de departamento acompanham o cumprimento das planificações didácticas, garantem o apoio necessário à integração de novos docentes e **asseguram a supervisão** nos casos de maior dificuldade na relação professor/aluno’. E, como foi referido num dos painéis, já pontualmente o coordenador teve de acompanhar a prática lectiva em sala de aula.

4. Também contestamos que a Escola tenha como ‘ponto fraco’ a ‘falta de definição e apropriação de metas e avaliáveis do desempenho organizacional’, dado o facto de as metas e objectivos estarem claramente definidos no Projecto Educativo e a Escola considerar que não deve estabelecer metas quantificáveis, como referido na página 18 [do contraditório].

Em conclusão, consideramos que, a respeito de cada um dos domínios deveriam ser claramente apontados os pontos fortes e fracos, caracterizadores da Escola, a saber:

Pontos Fortes:

1. O sucesso académico
2. A participação e desenvolvimento cívico
3. O comportamento e disciplina
4. A valorização e impacto das aprendizagens
5. A articulação e sequencialidade
6. A diferenciação e apoios
7. A abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
8. Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade
9. Gestão dos recursos humanos
10. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
11. Equidade e justiça
12. Visão e estratégia
13. Motivação e empenho
14. Parcerias, protocolos e projectos

Os restantes factores [2.2. Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula; 3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros; 4.3. Abertura à inovação; 5.1. Auto-avaliação; 5.2. Sustentabilidade do progresso] contêm aspectos a melhorar.

Assim, verifica-se que ‘predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos’ [transcrição da descrição do nível de classificação “Muito Bom”], ou seja, que a **Escola** [...] deve ter uma avaliação de **Muito Bom**. (pp. 25-26)

Considerando o contraditório apresentado pela ENAAE6, no relatório final da 1.ª AEE não foram efetuadas quaisquer modificações nas classificações dos domínios sobre os quais incidiu a avaliação externa. Foram apenas registadas três alterações, diretamente relacionadas com outros tantos aspetos mencionados pela ENAAE6. O primeiro aspeto, relativo às médias

obtidas pelos alunos nos exames nacionais, foi o que se segue. A ENAAE6 mencionou que “não podemos deixar de referir a estranheza que tivemos ao ver o pormenor de no RAV [relatório da primeira avaliação externa] ser referido o desvio de uma décima” (ENAAE6, 2008, p. 6), acrescentando que “num conjunto de quase uma dezena de disciplinas, com resultados muito acima da média, o RAV não indica quantas são essas disciplinas nem qual o seu resultado” (p. 6), sendo “referida aquela em que os alunos obtiveram um resultado uma décima a menos do que a média nacional, que não tem, naturalmente, tanta importância” (p. 6). Assim, estas considerações da ENAAE6 terão levado a equipa de AEE a alterar o que antes se lia “no que concerne aos exames nacionais do ensino secundário, realizados em 2006/07, verifica-se que os resultados obtidos são positivos e situam-se 1,7 valores acima das médias nacionais na disciplina de Português [...]” (IGE, 2008b, p. 13), para “no que concerne aos exames nacionais do ensino secundário, realizados em 2006/07, de uma amostra de três disciplinas, verifica-se que os resultados obtidos são positivos e situam-se 1,7 valores acima das médias nacionais na disciplina de Português [...]” (IGE, 2008b, p. 13). Também onde antes se lia “[...] e 2,7 valores na disciplina de Matemática (13,3 contra 10,6 valores), sendo que, em Desenho A, a média da Escola foi uma décima inferior à média nacional (12,6 contra 12,7 valores)” (IGE, 2008b, p. 13), foi alterado para “[...] e 2,7 valores na disciplina de Matemática (13,3 contra 10,6 valores), sendo que, em Desenho A, a média da Escola foi apenas uma décima inferior à média nacional (12,6 contra 12,7 valores)” (IGE, 2008b, p. 13). O segundo aspeto, alvo de uma pequena alteração no texto final, foi o seguinte. Onde antes se lia “no entanto, face aos dados disponibilizados pela Escola, verifica-se um número significativo de anulações de matrícula no ensino secundário a algumas disciplinas, no último triénio (2004/05 a 2006/07), [...]” (IGE, 2008b, p. 13), passou a ler-se o mesmo texto sem a expressão inicial “no entanto,”. Por último, a terceira alteração foi um acréscimo da palavra “tudo”. Assim, onde antes se lia “(...) - na opinião de alguns entrevistados existe mesmo a ideia de que a Escola não divulga o que faz de bem” (IGE, 2008b, p. 13), passou a ler-se “(...) - na opinião de alguns entrevistados existe mesmo a ideia de que a Escola não divulga tudo o que faz de bem” (IGE, 2008b, p. 13).

A segunda avaliação externa da ENAAE6 foi efetuada no ano letivo 2011/2012. Na caracterização da escola, relativamente às instalações, a equipa de AEE mencionou que o “edifício escolar dispõe de instalações específicas e de outros espaços suficientes e adequados (laboratórios, ginásios, salas de trabalho de docentes, espaços de convívio)” (IGEC, 2012b, p. 2), acrescentando que, no entanto, as mesmas apresentavam “sinais manifestos de degradação que afetam o conforto e a salubridade (p. ex., nos soalhos, infiltrações de humidade nas paredes e tetos, pintura degradada, caixilharias obsoletas)” (p. 2) e não asseguravam, “também, as

condições para a circulação de utentes com mobilidade condicionada” (p. 2). A oferta educativa incluía 10 turmas do 3.º CEB (227 alunos), 25 turmas dos cursos científico-humanísticos (661 alunos) e “71 [alunos] dos cursos profissionais” (p. 2). Dos 959 alunos, 89,8% não beneficiava de auxílios económicos da ASE, 95,9% tinha nacionalidade portuguesa e 93,2% possuía computador em casa com ligação à Internet (IGEC, 2012b). Em relação às habilitações académicas dos pais e EE, foi mencionado que “75,4% tem uma formação académica ao nível do ensino secundário ou superior” (IGEC, 2012b, p. 2). No que respeita à ocupação profissional, foi referido que “40,0% exerce atividades profissionais de nível intermédio e superior” (p. 2). Relativamente ao pessoal docente, foi mencionado que o “corpo docente é estável e experiente, sendo que dos 98 professores, 93,9% pertence aos quadros, 90,8% leciona há 10 ou mais anos e 22,4% possui o grau académico de mestre” (p. 2). O pessoal não docente era constituído por “33 assistentes operacionais, oito assistentes técnicos, um chefe de serviços de administração escolar e um técnico superior (psicólogo)” (p. 2). Em relação aos valores das variáveis de contexto “alunos sem auxílios económicos da Ação Social Escolar, pais com profissão de classificação superior ou intermédia, pais com habilitação académica de nível secundário ou mais e professores do quadro” (p. 2), obtidos em 2010/2011, “ano para o qual há referentes nacionais calculados” (p. 2), foi mencionado pela equipa de AEE que os mesmos se situam “substancialmente acima das respetivas medianas nacionais, evidenciando a existência de um ambiente socioeconómico e cultural muito favorável” (p. 2).

No primeiro relatório da 2.ª AEE a ENAAE6 obteve a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Liderança e gestão”, e “Muito Bom” no domínio “Prestação do serviço educativo”. A seguir ao conhecimento deste primeiro relatório, a ENAAE6 exerceu o seu direito ao contraditório. A equipa de AEE respondeu a este contraditório, elaborando um documento, datado de julho de 2012, mencionando na “Conclusão da Equipa”, entre outros aspetos, que, a partir da análise do contraditório, “a equipa de avaliação conclui não existir fundamento para proceder a alterações ao relatório, confirmando que foram adequada e justamente ponderadas as classificações atribuídas nos diferentes domínios, tendo em conta o quadro orientador estabelecido no modelo de avaliação externa” (IGEC, 2012c, p. 2). Assim, a equipa de AEE não efetuou nenhuma alteração das classificações atribuídas. Posteriormente, uma nova versão do relatório foi publicada, incluindo, entre outras, a alteração da classificação do domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”. Todas as alterações efetuadas foram mencionadas no final dessa nova versão, na seguinte nota explicativa:

Nota da IGEC

Na atividade Avaliação Externa das Escolas desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a equipa de avaliação, na preparação do trabalho a realizar nas escolas, trata um conjunto de dados estatísticos relevantes que constam do Perfil de escola, previamente recolhidos junto dos Serviços Centrais do Ministério da Educação e Ciência.

Os dados absolutos recebidos do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do MEC – MISI permitem elaborar as taxas de transição/conclusão nacionais para cada ano de escolaridade e ciclo de estudos, assim como para obter informação específica sobre a percentagem de alunos: que abandonaram a escola; que anularam a matrícula; ou que ficaram retidos e/ou excluídos por faltas.

No que diz respeito aos dados referentes ao ensino secundário, a IGEC detetou que ocorreu um erro no processamento dos dados e que os valores nacionais das taxas de transição/conclusão obtidos foram inferiores aos que efetivamente se verificaram no ano letivo de 2010-2011.

Nessa sequência foi necessário proceder a alterações no relatório de avaliação externa da Escola [...], nos termos seguintes:

1 - Na pág. 2, onde se lia «Nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, em 2010-2011, a taxa de conclusão do 12.º ano registou o valor mais baixo do triénio, sendo mesmo inferior à média nacional» passou a ler-se «Nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a taxa de conclusão do 12.º ano regista um decréscimo progressivo, mas mantêm-se bastante acima da média nacional em qualquer dos anos considerados.»

2 - Na pág. 4, onde se lia «A ação da Escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A Escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de BOM neste domínio.», passou a ler-se «A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de MUITO BOM neste domínio.»

3 - Na pág. 8, nos pontos fortes, onde se lia «Taxa de conclusão no 9.º ano de escolaridade;», passou a ler-se «Taxas de conclusão no 9.º e no 12.º ano de escolaridade (cursos científico-humanísticos);»

4 - Na pág. 9, nas áreas de melhoria, foi suprimido o texto «Taxa de conclusão do 12.º ano nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário;» (IGEC, 2012b, pp. 9-10)

Assim, será o relatório da 2.^a AEE, com as alterações acima descritas, aquele que aqui apresentaremos, salientando contudo que esta nova versão do relatório também foi objeto do exercício de um novo contraditório, por parte da ENAAE6, que descreveremos mais adiante.

Na avaliação do campo “Resultados académicos”, do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, os avaliadores mencionaram que “no último triénio (2008-2009 a 2010-2011), o desempenho da Escola foi marcado por resultados internos e externos positivos, quer no ensino básico quer no ensino secundário regular” (IGEC, 2012b, p. 2). Em relação às taxas de

conclusão, no 3.º CEB, referiram que “a taxa de conclusão do 9.º ano superou, anualmente, em mais de seis pontos percentuais a média nacional e não se verificaram diferenças relevantes entre as taxas de sucesso nos diferentes anos de escolaridade” (p. 2), e no ES “nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a taxa de conclusão do 12.º ano [registou] um decréscimo progressivo, mas mantêm-se bastante acima da média nacional em qualquer dos anos considerados” (pp. 2-3). Assim, a equipa de AEE registou como ponto forte, no final do relatório as “taxas de conclusão no 9.º e no 12.º ano de escolaridade (cursos científico-humanísticos)” (p. 9). Relativamente aos exames nacionais, entre outros aspetos, no caso do 3.º CEB, foi mencionado que “as percentagens de classificações positivas alcançadas nos exames de Língua Portuguesa e de Matemática foram, também, significativamente superiores às nacionais” (p. 2), e no ES foi referido que “nos exames (1.ª fase), neste período [2008-2011], alcançaram-se resultados sempre acima dos nacionais nas disciplinas analisadas (Português, Matemática A, Biologia e Geologia e Física e Química A)” (p. 3). A equipa destacou como ponto forte, no final do relatório, os “resultados dos exames nacionais de Matemática A e Física e Química A” (p. 9). A equipa referiu que, no ano letivo 2009/2010, “foram alcançados níveis de sucesso dentro do esperado” (p. 3), nos indicadores “taxas de conclusão do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário regular, [...] percentagem de classificações positivas nos exames do 9.º ano e [...] classificações finais das disciplinas de Português e de Matemática A, do ensino secundário”, excetuando-se o “exame de Matemática do 9.º ano, onde o resultado se situou aquém do esperado, e [a] classificação final de Matemática A, no ensino secundário, cujo resultado ficou além do esperado para a Escola” (p. 3). Em relação ao abandono escolar, foi referido que “não existe [...] no 3.º ciclo e, no ensino secundário, o mesmo é residual” (p. 3). Na avaliação dos “Resultados sociais”, entre outras considerações, os avaliadores referiram a existência de uma “prática de auscultação frequente dos estudantes no âmbito dos processos de autoavaliação institucional - questionários - e de reuniões entre a associação de estudantes e a direção da Escola, onde são apresentados e discutidos diversos aspetos do quotidiano escolar” (p. 3). Mencionaram também que os alunos “revelam um comportamento disciplinado e respeitador das regras cívicas e de funcionamento instituídas, sendo residuais as situações de violação grave dos seus deveres” (p. 3). Em relação ao impacto da escolaridade, o mesmo foi considerado “significativo, verificando-se que, anualmente, mais de 60% dos estudantes candidata-se à 1.ª fase dos concursos de acesso ao ensino superior, mais de 80% obtém colocação e mais de 50% fica colocado no curso correspondente à 1.ª opção” (p. 3). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, entre outros aspetos, a equipa de AEE mencionou que a “avaliação da comunidade educativa sobre o serviço prestado pela Escola,

realizada através de questionários da Inspeção-Geral da Educação aplicados no âmbito do presente processo avaliativo é, globalmente, pouco favorável” (p. 4). Entre outros aspetos justificativos desta avaliação da equipa, foram pela mesma referidos:

[...] os [alunos] discordam ou discordam totalmente, de forma mais acentuada, em campos como “Participo em clubes e projetos na escola”, “Uso os computadores na sala de aula com alguma frequência”, “As salas de aula são confortáveis” e “Estou satisfeito com a higiene e limpeza da escola”, enquanto os encarregados de educação sublinham os itens “As instalações da escola são boas” e a “A direção incentiva os pais a participar na escola”. Os professores [...] evidenciando discordância e discordância total acentuada nos campos “As salas de aula são confortáveis”, “As situações de indisciplina são bem resolvidas” e “Os alunos respeitam o pessoal não docente”. Os trabalhadores não docentes não demonstram níveis de concordância ou concordância total significativos relativamente a qualquer item do questionário, discordando ou discordando totalmente, de forma mais relevante, nos itens “O comportamento dos alunos é bom”, “Os alunos respeitam o pessoal não docente”, “A informação circula bem na escola” e “A direção valoriza os meus contributos para o funcionamento da escola”. (p. 4).

Foram também referidos a valorização dos “sucessos académicos, cívicos, culturais e desportivos dos alunos” (p. 4), recorrendo à “divulgação das respetivas atividades e resultados (p. ex., em exposições) e [à] atribuição de prémios e de distinções, nalguns casos em cerimónia pública (p. ex., relativos aos quadros de mérito e de excelência)” (p. 4) e também à Internet “(p. ex., a página da Escola e a página e o blogue da biblioteca) [...] um importante difusor das atividades e êxitos escolares mais significativos e contribuindo para o reforço das expectativas positivas dos alunos e da comunidade” (p. 4). Assim, tendo em conta o afirmado, quer neste campo, quer no campo “Resultados sociais”, os avaliadores assinalaram como ponto forte, no final do relatório, as “elevadas expectativas e exigência escolar assumidas por professores, pais e alunos” (p. 9).

Relativamente ao domínio “Prestação do serviço educativo”, na avaliação do campo “Planeamento e articulação”, entre outros aspetos, a equipa de AEE mencionou que: os “professores que lecionam as mesmas disciplinas e anos de escolaridade” (IGEC, 2012b, p. 5) efetuam a “planificação das unidades didáticas e a organização do processo de avaliação das aprendizagens (p. ex., definição dos critérios de avaliação e a conceção dos respetivos instrumentos, nomeadamente matrizes de testes e provas escritas)” (IGEC, 2012b, pp. 4-5); a “criação de tempos comuns nos horários dos professores favoreceu a organização e o desenvolvimento de trabalho colaborativo nos grupos de recrutamento” (p. 5); os “conselhos de turma, sob orientação criteriosa dos coordenadores de diretores de turma, promovem a sequencialidade das aprendizagens entre anos de escolaridade e entre o 3.º ciclo e o ensino secundário” (p. 5); o SPO realiza “uma feira vocacional com a colaboração da associação de

estudantes” (p. 5) e “além do apoio psicológico e psicopedagógico aos alunos, assegura a orientação escolar e vocacional, particularmente no 9.º ano de escolaridade onde é desenvolvido um programa anual específico” (p. 5); a “contextualização do ensino e das aprendizagens [...] praticada enquanto estratégia de enriquecimento do currículo e melhoria das aprendizagens, traduzindo-se nomeadamente na exploração das oportunidades do meio local, frequentemente em parceria” (p. 5). No final do relatório, os avaliadores destacaram como pontos fortes o “trabalho colaborativo dos docentes, promotor de uma maior partilha e reflexão sobre as práticas científico-pedagógicas, bem como de procedimentos mais sistemáticos de monitorização e reajustamento das atividades de ensino” (p. 9) e o “desenvolvimento de parcerias e projetos, com impacto relevante na prestação do serviço educativo e nas aprendizagens dos alunos” (p. 9). Na avaliação do campo “Práticas de ensino” a equipa de AEE referiu, entre outras considerações, que o “ensino mostra-se globalmente adequado às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, sendo de assinalar, por parte dos docentes, a preocupação com a exigência das aprendizagens” (p. 5), e que a “oferta curricular e os apoios educativos traduzem-se em respostas diversificadas e ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos, tanto dos que têm dificuldades como os que revelam maiores capacidades” (p. 5), destacando-se “o apoio educativo (nas modalidades de frequência obrigatória e facultativa) [e] as aulas suplementares de preparação para provas e exames” (p. 5). Em relação aos alunos com NEE, foi mencionado que “é desenvolvida uma ação adequada na definição e implementação dos programas educativos individuais, sendo notória a boa articulação entre os docentes e os técnicos envolvidos” (p. 5). A valorização das atividades experimentais foi salientada como ponto forte, no final do relatório, tendo os avaliadores registado a “valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico” (p. 9). A equipa mencionou que os “recursos educativos existentes estão devidamente rendibilizados no campo pedagógico” (p. 6), acrescentando que a “liderança de topo faz uma clara aposta na utilização dos meios ligados às novas tecnologias, o que tem motivado o uso regular de ferramentas eletrónicas na comunicação (p. ex., blogues, Moodle e E-mail)” (p. 6), bem como “da tecnologia existente nas salas de aula (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática) como forma de valorização das aprendizagens e de apoiar o estudo autónomo dos alunos” (p. 6). Estes aspetos foram destacados no ponto forte mencionado no final do relatório: “Utilização das tecnologias de informação e comunicação, o que tem contribuído para a agilização dos procedimentos de gestão pedagógica e administrativa, o apoio ao estudo autónomo dos alunos e a melhoria da comunicação interna

e externa” (p. 9). Em relação ao acompanhamento e supervisão da prática letiva, foi mencionado que a ENAAE6 “não desenvolveu formas diretas de acompanhamento e monitorização regulares da prática letiva” (p. 6), acrescentando que:

A observação de aulas, no âmbito da avaliação de desempenho, bem assim como em casos pontuais de docentes com dificuldades (p. ex., de relacionamento com a turma), tem contribuído para a construção de um conhecimento sobre o trabalho realizado em sala de aula, a partilha de experiências de ensino e a superação das situações críticas detetadas. (p. 6)

Na avaliação do campo "Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens", a equipa de AEE, entre outros aspetos, mencionou que os “resultados académicos são coligidos e tratados estatisticamente pelo Observatório, sendo produzida uma base de dados com vários indicadores (p. ex., taxas de transição e de conclusão, classificações da avaliação interna por disciplina, ano e turma, e resultados dos exames)” (p. 6), existindo um “acompanhamento e análise sistemática” (p. 6) dos “órgãos escolares, que apreciam a sua evolução, identificam áreas de sucesso e insucesso e estabelecem estratégias globais de intervenção, numa perspetiva de melhoria” (p. 6). Foi também referida a implementação de “alguns procedimentos de aferição que promovem a confiança na avaliação realizada, como a análise comparada de resultados internos e externos, a elaboração conjunta de matrizes de provas e a aplicação dos testes intermédios do Gabinete de Avaliação Educacional”, bem como a “correção cruzada de testes, praticada nalgumas disciplinas, e a partilha de materiais de avaliação decorrentes do trabalho colaborativo entre professores, assim como a autoavaliação dos alunos” (p. 6). Em relação aos apoios educativos foi mencionado que os mesmos são avaliados e que o “balanço é globalmente positivo, mas verifica-se que as estratégias adotadas têm sido pouco eficazes na recuperação educativa dos alunos dos cursos profissionais” (p. 6). Este último aspeto terá levado os avaliadores a registarem, no final do relatório, como área a melhorar, as “taxas de sucesso nos cursos profissionais” (p. 9).

Na avaliação do campo “Liderança”, do domínio “Liderança e gestão”, a equipa de AEE referiu que o “projeto educativo, elaborado principalmente a partir dos resultados de um inquérito de satisfação à comunidade, apresenta um diagnóstico da Escola pouco desenvolvido e fundamentado, designadamente pela omissão de elementos de natureza qualitativa e quantitativa que lhe confirmam suporte” (IGEC, 2012b, p. 7), acrescentando que os “objetivos e as estratégias definidas para os atingir são pouco detalhados”, bem como que o “documento também não identifica prioridades e pontos fracos nem fixa metas quantificadas, pelo que não aponta uma visão estratégica clara de desenvolvimento e um referencial para a ação dos colaboradores” (p. 7). Assim, os avaliadores, no final do relatório, registaram como área a

melhorar o “Projeto educativo da Escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores” (p. 9). Entre outros aspetos, foram também mencionados pela equipa de AEE: a liderança partilhada exercida pelo diretor “traduzida na delegação de competências, e [no desenvolvimento de] uma gestão participativa, valorizando as opiniões e propostas dos diferentes atores educativos” (p. 7); os “coordenadores dos diretores de turma, que se têm revelado capazes de envolver e responsabilizar professores, pais e alunos e de monitorizar o trabalho desenvolvido nos conselhos de turma” (p. 7); o empenhamento do CG “revelando-se participativo e influente na definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, bem como na apresentação de recomendações tendo em vista a melhoria do funcionamento da Escola” (p. 7); a “A adesão e o desenvolvimento de projetos têm sido bem aproveitados no sentido de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolver as componentes de investigação, sociais e artísticas (p. ex., Programa Ciência Viva, Campanhas de Solidariedade, Parlamento Europeu de Jovens e Olimpíadas Nacionais da Oratória)” (p. 7); a “adesão e o desenvolvimento de projetos [que] têm sido bem aproveitados no sentido de criar oportunidades de aprendizagem e desenvolver as componentes de investigação, sociais e artísticas” (p. 7); as “parcerias com instituições públicas e privadas, locais e regionais” (p. 7). Na avaliação do campo “Gestão”, entre outras considerações, os avaliadores externos referiram que a “afetação dos recursos humanos tem em conta o perfil dos colaboradores visando maximizar o potencial de competências existente e a qualidade dos serviços escolares” (p. 7). A continuidade pedagógica é “privilegiada [...] de forma a melhorar o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar e a promover uma maior responsabilização pelos resultados obtidos” (p. 7). Por outro lado, foi mencionado que “embora os professores e o pessoal não docente tenham participado recentemente em algumas ações (p. ex., utilização dos quadros interativos e Moodle), não existe um plano de formação contínua claramente orientado para as necessidades específicas da Escola” (p. 8). A boa gestão dos recursos materiais e financeiros, os critérios para a organização dos horários, a utilização das TIC nos circuitos de comunicação interna e externa, foram outros aspetos abordados na avaliação do campo. Para o campo “Autoavaliação e melhoria”, os avaliadores referiram que “são desenvolvidas alguns procedimentos de autoavaliação, que assumem um carácter sistemático no campo dos resultados académicos e que têm tido impacto na construção de conhecimento do desempenho da Escola e na autorregulação neste domínio” (p. 8). Mencionaram também que “foi criada uma estrutura para a implementação de um processo de avaliação interna - equipa de autoavaliação - que está incumbida de apresentar relatórios anuais” (p. 8), e que “recorrendo a fontes diversificadas (p. ex., níveis de satisfação dos diversos atores da comunidade educativa, relatórios de atividade

setoriais, base de dados sobre resultados académicos), fez a avaliação criteriosa e fundamentada da Escola em diversas áreas” (p. 8). No entanto, os avaliadores mencionaram que, até à altura da AEE “não são evidentes [...] os efeitos destes procedimentos [de avaliação interna] no planeamento, na organização e nas práticas profissionais nem foi relevante o impacto na Escola do anterior processo de avaliação externa” (p. 8). Assim, no final do relatório, os avaliadores registaram como área a melhorar a “consistência e efetividade do processo de autoavaliação, enquanto contributo decisivo para identificar e ultrapassar fragilidades e promover o desenvolvimento sustentado da Escola” (p. 9).

Como já referimos anteriormente, em relação à nova versão do relatório da 2.^a AEE, atrás descrita, a ENAAE6 exerceu também o seu direito ao contraditório. Será este contraditório, datado de outubro de 2012, que aqui designaremos por segundo contraditório, aquele que será abordado seguidamente. Este segundo contraditório apresenta, no seu texto, referências ao primeiro contraditório (a ENAAE6 refere-se-lhe como “Contraditório”) e também à resposta da equipa de avaliação externa a esse primeiro contraditório.

Na introdução do segundo contraditório, a ENAAE6 mencionou:

Na sequência da receção da Comunicação da Inspeção-Geral da Educação e Ciência - Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Centro, datada de [outubro 2012], cumpre-nos, mais uma vez, o exercício do direito ao contraditório, pelo que a Direção da Escola [...] vem, por este meio, novamente, expor a sua discordância relativamente à classificação que foi atribuída à Escola, pois, embora esta Nova Versão do Relatório tenha alterado as [classificações] no sentido positivo num dos domínios (Resultados – Muito Bom; Prestação do Serviço Educativo – Muito Bom; Liderança e Gestão – Bom), esta avaliação continua a ser profundamente injusta em relação à qualidade do serviço prestado por esta escola no âmbito da Educação.

Em nosso entender, esta escola merece a atribuição das classificações seguintes: Resultados - *Excelente*; Prestação do Serviço Educativo - *Muito Bom*; Liderança e Gestão - *Muito Bom*.

Referimos desde já que esta nossa comunicação serve essencialmente para mostrarmos a nossa discordância em relação à não atribuição das classificações imediatamente acima enunciadas, percecionando, pelo teor da resposta que foi dada ao nosso anterior contraditório e pelo pouco rigor na análise dos resultados, de que resultou a correção que a IGEC agora fez, que a equipa de avaliação não estará minimamente recetiva à nossa voz. Esta nossa perceção é suportada nos argumentos que se seguem e que corporizam a Exposição. (ENAAE6, 2012b, p. 1)

A ENAAE6 expôs em 6 pontos o “essencial dos [seus] argumentos não contraditados ([...] os cinco primeiros sobre os *Resultados* e o último sobre a *Liderança e Gestão*), considerando como parte integrante deste [segundo] contraditório o anteriormente enviado” (p. 1). Assim, mencionou que:

2. Exposição

[...]

1. Diz a IGEC, na resposta ao nosso Contraditório, que “A Escola organiza a sua resposta em dois capítulos, o primeiro dos quais com considerandos sobre o modelo de avaliação externa, que não compete à equipa apreciar e decidir.” E nada mais refere sobre este assunto. Ora tais “considerandos” (Contraditório, pág. 2) destinavam-se a alertar para as insuficiências do instrumento de avaliação e, consequentemente, para a necessidade de uma avaliação com rigor. A terminar esses “considerandos”, a nossa argumentação foi a seguinte:

Ora esta formulação permite a discricionariedade. Para o comprovar, apenas um exemplo. Quantos e quais são os “pontos fortes”? Quantos “pontos fortes” é que são considerados em relação a “pontos fracos” para se considerar que há predominio? Metade e mais um? Uma maioria de 2/3? Todos menos “alguns”? Mas, quantos são “alguns”? E valem todos o mesmo?

Esta reflexão inicial parece-nos importante, pois, por exemplo, nas páginas finais do RAV, em síntese, considera-se que a escola tem sete “pontos fortes” e “quatro áreas de melhoria”. Numa apreciação puramente numérica, dir-se-ia que, segundo o RAV, 63,6% de pontos fortes são a marca da escola (quase 2/3), o que significa que os pontos fortes predominam, não se constituindo numa simples “maioria” (Bom, pág. 1). No entanto, os aspetos selecionados como “pontos fortes” e “áreas de melhoria” não são da mesma grandeza, não devendo, pois, ser valorizados por igual. Por exemplo, se compararmos um ponto forte como “taxa de conclusão do 9.º ano de escolaridade” (pág. 8), em que estão envolvidos em 2009, em 2010 e em 2011, cerca de 100 alunos por ano (portanto, perto de 300 alunos), a uma “área de melhoria” como “taxas de sucesso nos cursos profissionais” (pág. 9), em que apenas estão envolvidos 10 alunos (e apenas em 2011), parece ser notório que um aspeto não deveria ter o mesmo peso que o outro ...

A este argumento, a equipa da IGEC não responde... Assim sendo, permanece válido o nosso argumento: foram postos no mesmo plano os resultados mais fracos de 10 alunos (um Curso Profissional que 7 alunos, de 10, não concluíram) com os melhores de 100 alunos (9.º ano), prejudicando, naturalmente, a classificação da escola. E o problema não esteve no instrumento de avaliação: esteve no mau uso que dele foi feito.

2. Continua a equipa da IGEC a sua resposta ao nosso Contraditório, referindo que “Em nenhum momento é questionado o rigor das evidências descritas no relatório nem são apontadas omissões com implicação nos juízos formulados no mesmo ou nas classificações atribuídas. Deste modo, o que está em causa, para a Escola, é a valoração destas evidências no momento de atribuição das classificações por parte da equipa de avaliadores.”

Ora, tal não corresponde ao que consta no nosso Contraditório: efetivamente, nós não só questionámos as omissões com implicações nos juízos formulados e nas classificações atribuídas como questionámos a valoração dessas evidências no momento de atribuição das classificações. Passagens da nossa argumentação disso comprovativas (Contraditório, págs. 3 e 4):

Em primeiro lugar, será de referir a taxa de sucesso no único curso profissional: três alunos em dez. Trata-se, naturalmente, de um resultado negativo. Não vamos aqui referir os constrangimentos e contexto exterior que condicionam a aprendizagem destes alunos, nem o

trabalho meritório feito no sentido da melhoria das suas competências, nem as reflexões que tais resultados têm originado a nível de professores, de alunos e da gestão. Aqui, apenas salientamos a sua (in)significância estatística: são dez alunos em quase mil.

Em contraponto, poderão referir-se, por exemplo, também sem significância estatística, os resultados do aproveitamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, com taxas de sucesso escolar sempre acima dos 90%. (...)

Ainda a respeito de aspetos referidos no final do RAV como “áreas de melhoria”, há a considerar a taxa de conclusão do 12.º ano. (...) Verificamos que na nossa escola começam a chegar ao ensino secundário cada vez mais alunos abrangidos no ensino básico pelos escalões A e B do SASE e cujas dificuldades económicas e sociais permanecem, e que as habilitações académicas dos pais têm vindo a diminuir. (...)

No entanto, será também de referir, para que a análise fique um pouco mais completa, que 66 dos 136 alunos que concluíram o 12.º ano em 2010-2011 o fizeram com uma média superior a 16 valores.

(...) No ano de 2011, a nível nacional, a prova de exame de Português teve um dos piores resultados, com um grande desnível em relação ao ano anterior. Mesmo assim, a escola continuou a manter a média dos seus resultados bem acima da nacional. E é de referir que a escola teve, ao que julgamos saber - nesse ano de 2011 tão preocupante no que diz respeito ao Português -, uma das pouquíssimas alunas que, a nível nacional, obteve simultaneamente, nos exames nacionais, 20 valores na disciplina de Português e na de Matemática A. (...)

A terminar a análise do campo dos resultados académicos, não será de se ignorar a posição que a escola tem ocupado nos rankings dos exames nacionais do Ensino Secundário, a saber (...). Deverá referir-se que estes valores da média das classificações obtidas nos exames nacionais na Escola se situam sensivelmente sempre em cerca de 2 valores acima da média nacional.

A 5.ª ou 7.ª posição [nas escolas públicas], o 27.º ou o 30.º lugar em quase 500 escolas não pode deixar de ser classificado de Excelente.

De todos estes elementos, apenas um (o negativo) mereceu resposta por parte da equipa da IGEC: “O resultado e a explicação apresentada para a evolução da taxa de conclusão do 12.º ano, associado ao baixo nível de sucesso obtido nos cursos profissionais, consolidaram nos avaliadores a convicção da vulnerabilidade da Escola ao contexto socioeconómico e cultural, do qual parece depender excessivamente em matéria de resultados escolares; isto é, uma Escola que tem dificuldade em ‘acrescentar’ valor para além do esperado.”

Ora tal apreciação é perfeitamente injusta: lá vem de novo a referência aos 7 alunos que não concluíram o Curso Profissional, sendo ignorada a informação que foi dada a esse respeito: esses sete alunos abandonaram o curso ou porque foram prestar o serviço militar ou porque obtiveram emprego e, nos tempos atuais, um emprego tem muito valor para pessoas com dificuldades económicas...

Por outro lado, é preciso ver o que se passa a nível nacional: foram analisadas as escolas em que houve decréscimo do nível de qualificação dos encarregados de educação, para se estabelecer um padrão

de comportamento e se poder dizer em que medida esse fator interfere, de modo a verificar-se a qualidade de resposta da nossa escola?

Os restantes argumentos (sucesso dos alunos de NEE, classificações absolutas, médias de exames, rankings...) não mereceram nenhuma palavra da equipa da IGEC, mantendo-se, pois válidos. Voltamos a referir que questionamos a valoração de determinadas evidências e a omissão de outras.

3. Como terceiro aspeto, refere a IGEC que “releva o facto dos resultados alcançados pela Escola em 2009-2010 se situarem, globalmente, abaixo do percentil 95 e dentro dos respetivos *valores esperados*, quer no ensino básico quer no ensino secundário; isto é, dentro do descritor definido para a classificação de BOM no momento de atribuição das classificações por parte da equipa de avaliadores.”

Terá sido este foi o aspeto que a IGEC veio agora corrigir...

Apenas um comentário: se a classificação a atribuir neste domínio resulta apenas da leitura de uma tabela (cuja definição de parâmetros e de valores é sempre questionável) e da comparação fria desses números com os obtidos na Escola, como parece ter sido o caso, então, não será necessário que o Estado gaste dinheiro com equipas que vão às escolas fazer a avaliação: para o efeito, bastará um programa de computador.

4. Retomando a resposta da IGEC ao nosso Contraditório, no ponto em que refere que “Em nenhum momento (...) são apontadas omissões com implicação nos juízos formulados no mesmo ou nas classificações atribuídas. Deste modo, o que está em causa, para a Escola, é a valoração destas evidências no momento de atribuição das classificações por parte da equipa de avaliadores.”, deverá dizer-se que apontamos omissões e a ausência de valoração das evidências. A respeito dos resultados sociais, foi clamorosa a ausência de referência aos mesmos, por parte da equipa da IGEC, na resposta ao Contraditório. Enunciámo-los desta forma no nosso Contraditório (pág. 5):

Resultados sociais:

A análise do RAV apenas referiu aspetos muito positivos neste campo.

Gostaríamos, no entanto, ainda, de salientar algumas das últimas realizações dos nossos alunos:

Olimpíadas de Física 2012 - Menção honrosa

Compal air 2012 - Vice-campeã Nacional

Pmate 2012 - 1.º prémio no 10.º Ano e melhor dupla a nível nacional

Concurso “Ciência Saúde e os Meus Avós”, da Universidade Católica - 2.º lugar

Festival Nacional de Robótica - 3.º lugar

Olimpíadas da Oratória - 2.º e 3.º lugares

Robot Bombeiro 2011 - 1.º lugar

Olimpíadas de Física 2011 - 3.º lugar

“Desde quando Verde combina com Vermelho: a minha T-shirt da República” - 1.º lugar.

Participação dos alunos da Escola, em vários anos, em diversas atividades da Feira do Livro organizada pelo Departamento da Cultura da Câmara Municipal [...]

Reconhecimento da Comunidade

Dos aspetos referidos no RAV (pág. 4), gostaríamos de salientar não só a valorização dos diversos sucessos dos alunos como “o sentimento de pertença à escola”, a “indução do sentido de responsabilidade nos alunos e nos colaboradores” e a atribuição, pela Câmara Municipal de [...], da Medalha de Ouro da Cidade. Trata-se da única escola oficial do Ensino Básico e Secundário da cidade que recebeu esta distinção! A comunidade reconhece a excelência da Escola [...].

Tudo isto foi ignorado, mas foi referida uma frase que passara despercebida no Relatório: “Na ponderação da classificação do domínio 1, relevou, por último, entre os elementos não mencionados no contraditório, a qualidade do serviço prestado pela Escola percecionada pela comunidade. Conforme expresso no relatório, esta (...) *avaliação é, globalmente, pouco favorável.*”

Ora, tal frase está escrita no final da página 3, seguindo-se uma série de aspetos positivos, pelo que passou despercebida, sendo lida como se o advérbio “pouco” lá não estivesse.

Efetivamente, se consultarmos os questionários que a IGEC fez aos Encarregados de Educação acerca de resultados (este é domínio dos Resultados), verificamos o seguinte: [...]

[Foi apresentada uma tabela com os resultados das respostas dos EE (concordância relativamente a afirmações). Para a afirmação "O ensino é bom nesta escola.", 65,5% concordaram e 14,4% concordaram totalmente. Para a afirmação "Os resultados da escola são bons.", 61,9% concordaram e 7,9% concordaram totalmente. Para a afirmação "O meu filho é incentivado a trabalhar para ter bons resultados.", 46,0% concordaram e 25,2% concordaram totalmente. Para a afirmação "A direção está a fazer um bom trabalho.", 45,3% concordaram e 18,0% concordaram totalmente. Para a afirmação "Gosto que o meu filho ande nesta escola.", 45,3% concordaram e 30,9% concordaram totalmente.]

E, se consultarmos a única pergunta feita pela IGEC aos Alunos de alguma forma relacionada com resultados, a resposta é a seguinte: [...]

[Foi apresentada uma tabela com os resultados das respostas dos alunos (concordância relativamente a afirmações). Para a afirmação "Os professores desta escola ensinam bem.", 56,7% concordaram e 8,5% concordaram totalmente. Para a afirmação "O ensino nesta escola é exigente.", 53,2% concordaram e 12,9% concordaram totalmente.]

Como é possível que estes dados levem a que a equipa da IGEC diga e repita que, no que diz respeito “à qualidade do serviço prestado pela Escola percecionada pela comunidade. (...), esta (...) *avaliação é globalmente, pouco favorável.*”? Está-se a falar do domínio dos Resultados!

5. Deverá, ainda, referir-se a interpretação que a equipa da IGEC faz da evolução dos desvios entre as classificações de exame (CE) e as classificações internas de frequência (CIF) na disciplina de Português, ignorando as pertinentes explicações da Escola e o seu lugar a nível nacional nesta disciplina. De referir, aliás, que neste ano de 2012, essa classificação voltou a subir em relação à média nacional (situando-se, por exemplo, acima da média dos alunos da Escola [...]). Mas isso não importa agora. O que importa é a ausência de aceitação da reflexão feita na escola sobre o assunto (que até fizemos textos sobre a forma como o exame fora concebido) e a recusa em ver que continuamos muito acima da média nacional.

De referir, a este respeito, ainda, a questionação que deve ser feita sobre o tal *Perfil de escola*: será que os dados estão corretos?

É que neste momento, dada a correção feita pela IGEC e a leitura incorreta das respostas às perguntas feitas aos Encarregados de Educação e aos Alunos no domínio dos Resultados (acima referida, neste ponto), é legítimo que a Escola se questione sobre a validade dos elementos que esta equipa da IGEC mobiliza.

6. A terminar, deverá refletir-se que o parágrafo genérico que a equipa da IGEC apresenta sobre Liderança e Gestão não foca explicitamente o que referíamos. Também neste campo, a discricionariedade se manifesta, com a valoração de uns aspetos e a omissão de outros.

Observe-se a argumentação da Escola:

Assim, gostaríamos de fazer sentir à IGE que o Projeto Educativo traduz a identidade desta escola: os seus objetivos são cumpridos; as atividades do Plano Anual de Atividades são de uma grande riqueza e diversidade e contribuem significativamente para a sua consecução, nomeadamente a da valorização dos alunos a nível académico e a nível pessoal e social.

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

Assim, fazemos um apelo a que seja reconhecida, na autonomia da escola, a possibilidade de considerar que fazer o melhor possível para que os alunos tenham o melhor ensino e educação no que à escola é imputável é a nossa meta.

(...)

Ora, retirando os dois aspetos acima enunciados, verificamos que a apreciação feita no RAV é muito positiva: o papel do diretor, o do conselho geral, a adesão a projetos e forte ligação à comunidade com estabelecimento de protocolos, a afetação de recursos, a sua gestão, o investimento sério e bem pensado nas novas tecnologias.

De salientar que, nas páginas finais do RAV, três dos pontos fortes apontados dizem respeito a este domínio.

Parece-nos, ainda, importante salientar aquilo que foi omitido no Relatório e na Resposta ao Contraditório: mais de 60% dos encarregados de educação considera que a direção está a fazer um bom trabalho, e apenas 4,3% discordam. Trata-se de uma maioria absoluta!

E como é possível classificar uma Liderança e Gestão de *Bom*, sendo os resultados e a prestação do Serviço Educativo, no mínimo de *Muito Bom*?

3. Conclusão

Terminamos solicitando uma releitura do nosso contraditório original, com uma esperança de que a Escola seja por esse organismo justamente avaliada, a saber:

Resultados - Excelente

Prestação do Serviço Educativo - Muito Bom

Liderança e Gestão - Muito Bom (ENAAE6, 2012b, pp. 2-7)

Na resposta ao segundo contraditório, datada de outubro de 2012, a equipa de AEE focou-se mais nas alterações mencionadas na nota da IGEC, presentes no final da nova versão do relatório da 2.^a AEE, numeradas de 1 a 4 e anteriormente por nós transcritas. A equipa reproduziu também essas alterações na sua resposta e referiu-se posteriormente a elas utilizando a designação “asserções”. Seguidamente à transcrição dessas alterações, a equipa de avaliação referiu que:

Compulsada a resposta da Escola, verifica-se que nada é referido que contrarie as evidências e os juízos expressos na nova formulação das asserções 1, 3 e 4. Relativamente a estas duas últimas, os textos propostos vêm, aliás, claramente ao encontro da sua perspetiva, nomeadamente ao passar a incluir a *Taxa de conclusão do 12.º ano nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário* nos pontos fortes (pág. 3 do contraditório). A Escola reitera, no entanto, alegadas *omissões e ausência de valoração das evidências* no domínio dos Resultados (pág. 4 do contraditório). Ora, os avaliadores procuraram acolher no relatório, de forma equilibrada, as evidências e os indicadores mais significativos do desempenho da Escola neste domínio, seguindo o quadro orientador definido para a elaboração do documento. Sublinha também, que estando fora do seu alcance e do próprio projeto de avaliação da IGEC o registo no relatório de todas as evidências dadas a conhecer durante o processo avaliativo, estas não deixaram de ser consideradas e ponderadas na avaliação e classificação da Escola.

Relativamente à asserção 2, a Escola vem manifestar a sua discordância, defendendo a atribuição de *Excelente* no domínio dos Resultados (pág. 1 do contraditório). Sobre este ponto, a equipa reafirma que a classificação ora proposta (*Muito Bom*) é consistente com a nova versão do projeto de relatório e que a mesma foi adequada e justamente ponderada tendo em conta o quadro orientador estabelecido no modelo de avaliação externa. (IGEC, 2012d, pp. 1-2).

Terminaram a sua resposta mencionando que “em face do que antecede, os avaliadores concluem não existir fundamento para poder proceder a alterações ao relatório” (p. 2). Em nosso entender, o segundo contraditório apresentado pela ENAAE6, pela sua extensão e conteúdo, poderia ter sido alvo de uma resposta mais detalhada da equipa de AEE.

Como já vimos anteriormente, quer na 1.^a AEE, quer na 2.^a AEE, a ENAAE6 exerceu o seu direito ao contraditório. Na primeira AEE, o contraditório exercido não conduziu à alteração das classificações. Já na segunda AEE, a primeira versão do relatório da avaliação externa, foi seguida de um primeiro contraditório exercido pela ENAAE6, o qual, pela resposta da equipa de avaliação ao mesmo, não produziu alterações. No entanto, em nosso entender, tal contraditório desencadeou um processo que levou à produção de uma nova versão do relatório da segunda AEE, esta já com alterações incluindo a alteração da classificação no domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”. Destacamos também a firmeza de convicções da ENAAE6 que exerceu novamente o seu direito ao contraditório relativamente a esta nova versão do relatório da avaliação externa e que, com fundamentação pertinente, utilizadora do

conteúdo do primeiro contraditório e da resposta ao mesmo pelos avaliadores, solicitou uma “releitura do [...] contraditório original, com uma esperança de que a Escola seja [...] justamente avaliada, a saber: **Resultados – Excelente** [;] **Prestação do Serviço Educativo – Muito Bom** [;] **Liderança e Gestão – Muito Bom**” (ENAAE6, 2012b, p. 7). No quadro 18, podem-se observar as classificações finais obtidas pela ENAAE6 nos dois ciclos avaliativos.

Quadro 18 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE6: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Suficiente		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE6 (IGE, 2008b; IGEC, 2012b).

Tendo em conta as diferenças entre os modelos de avaliação externa aplicados e toda a análise anterior, podemos observar a ocorrência de uma subida das classificações nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, de “Bom” para “Muito Bom”, do 1.º para o 2.º ciclo da AEE. No caso do agregado dos três domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, que passaram a um único domínio na 2.ª AEE (“Liderança e gestão”), embora sem reflexo na alteração do nível de classificação globalmente atribuído, pode-se considerar a ocorrência de uma ligeira melhoria, uma vez que ocorreram alguns progressos no campo “Autoavaliação e melhoria”, sucessor do fator “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, com a criação de uma equipa de autoavaliação e o desenvolvimento de “alguns procedimentos de autoavaliação, que assumem um carácter sistemático no campo dos resultados académicos e que têm tido impacto na construção de conhecimento do desempenho da Escola e na autorregulação neste domínio” (IGEC, 2012b, p. 8).

Considerando novamente as diferenças entre os modelos de AEE aplicados, a partir quadro 19 e da análise que aqui efetuámos, podemos concluir que, da 1.ª para a 2.ª AEE, os resultados académicos, ao nível das taxas de conclusão no final do 3.º CEB e do ES e também das médias das classificações obtidas em alguns exames nacionais, continuaram a manter-se como pontos fortes. Também a “valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico” (IGE, 2008b, p. 12; IGEC, 2012b, p. 9) se manteve como ponto forte.

Quadro 19 – 1.^a e 2.^a AEE da ENAAE6: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de transição registadas, em 2006/07, no 7.º ano do ensino básico e nos 10.º e 11.º anos dos cursos científico-humanísticos, acima dos 90%; • Eficácia dos apoios educativos e dos serviços prestados pelo gabinete de psicologia e orientação escolar, demonstrada pelas taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais (95%); • Valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico; • Liderança executiva eficiente na requalificação e no apetrechamento das instalações, com efeitos na melhoria das condições de trabalho e de atendimento dos utentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de conclusão, em 2006/07, do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos (79%), que não acompanha as taxas de transição verificadas nos outros anos de escolaridade (acima dos 90%), verificando-se um diferencial de 11%; • Falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados; • Débil reflexão sobre os resultados escolares, que não permite ter uma imagem global e evolutiva do desempenho da organização; • Falta de monitorização global dos apoios implementados aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não inseridos nas necessidades educativas especiais, que dificulta o conhecimento da eficácia desses apoios e a eventual reorientação das medidas adotadas; • Insuficiente acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, que não fomenta a reflexão sobre os processos de ensino conducentes à melhoria das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de conclusão no 9.º e no 12.º anos de escolaridade (cursos científico-humanísticos); • Resultados dos exames nacionais de Matemática A e Física e Química A; • Elevadas expectativas e exigência escolar assumidas por professores, pais e alunos; • Trabalho colaborativo dos docentes, promotor de uma maior partilha e reflexão sobre as práticas científico-pedagógicas, bem como de procedimentos mais sistemáticos de monitorização e reajustamento das atividades de ensino; • Valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico; • Desenvolvimento de parcerias e projetos, com impacto relevante na prestação do serviço educativo e nas aprendizagens dos alunos; • Utilização das tecnologias de informação e comunicação, o que tem contribuído para a agilização dos procedimentos de gestão pedagógica e administrativa, o apoio ao estudo autónomo dos alunos e a melhoria da comunicação interna e externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de sucesso nos cursos profissionais; • Projeto educativo da Escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores; • Consistência e efetividade do processo de autoavaliação, enquanto contributo decisivo para identificar e ultrapassar fragilidades e promover o desenvolvimento sustentado da Escola.

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE6 (IGE, 2008b; IGEC, 2012b).

As parcerias e projetos, o trabalho colaborativo docente e a utilização das TIC na “agilização dos procedimentos de gestão pedagógica e administrativa, [no] apoio ao estudo

autónomo dos alunos e [na] melhoria da comunicação interna e externa” (IGEC, 2012b, p. 9), foram áreas cujo incremento levou ao seu registo, na segunda AEE, como pontos fortes. A referência dos avaliadores, no relatório da 1.^a AEE, de que “só pontualmente são referidas metas de excelência quantificadas em relação aos resultados a atingir, o que dificulta a monitorização do trabalho realizado” (IGE, 2008b, p. 4), terá contribuído, entre outros aspetos, para que, no final do relatório, fosse registado como ponto fraco a “falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados” (IGE, 2008b, p. 12). Na 2.^a avaliação externa, tendo em conta o mencionado pela equipa de AEE de que o PE “não identifica prioridades e pontos fracos nem fixa metas quantificadas, pelo que não aponta uma visão estratégica clara de desenvolvimento e um referencial para a ação dos colaboradores” (IGEC, 2012b, p. 7), foi registada como área a melhorar o “Projeto educativo da Escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores” (IGEC, 2012b, p. 9). Saliente-se que, nas respostas efetuadas nos contraditórios, a ENAAE6 referiu explicitamente a não quantificação de metas como “uma opção consciente de quem considera que a meta (no que diz respeito a resultados académicos) é de nível 5 para os alunos do Ensino Básico e de 20 valores para os do Ensino Secundário” (ENAAE6, 2012a, p. 6; ENAAE6, 2012b, p. 6). O processo de autoavaliação, embora, como anteriormente mencionámos, tenha sido alvo de alguns progressos, continuou, na 2.^a AEE, a ser assinalado como área a melhorar, sendo referido pelos avaliadores a “consistência e efetividade do processo de autoavaliação, enquanto contributo decisivo para identificar e ultrapassar fragilidades e promover o desenvolvimento sustentado da Escola” (IGEC, 2012b, p. 9). O aumento do número de alunos a frequentar o ensino profissional na ENAAE6, embora em percentagens baixas relativamente ao total de alunos frequentadores dessa ENAAE, nos anos letivos em que a mesma foi avaliada, veio trazer-lhe novos desafios educativos. Embora um só aluno que não conclua um curso seja uma preocupação para uma ENAAE, pensamos que, a partir do relatório da 2.^a AEE, dos contraditórios e das respostas aos mesmos, a manutenção do registo “taxas de sucesso nos cursos profissionais” (IGEC, 2012b, p. 9) como área a melhorar não deveria ser, para o caso específico da ENAAE6 aqui exposto, eventualmente penalizador da sua classificação no domínio “Resultados”.

2.7. ENAAE7

A primeira avaliação externa da ENAAE7 ocorreu no ano letivo 2010-2011. Na caracterização da ENAAE, em relação às instalações, os avaliadores mencionaram a existência de “novas e modernas instalações e de equipamentos adequados, resultantes de intervenção recente da Parque Escolar, E.P.E., proporcionando a todos os seus utentes boas condições de trabalho e conforto” (IGE, 2011e, p. 3). A equipa de AEE destacou a “biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, o auditório [...], os gabinetes dos departamentos curriculares, os laboratórios (Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia) e as instalações desportivas” (p. 3). Acrescentaram também que o “novo edifício foi projectado para acolher, também, o Conservatório de Música [...], o que constitui uma mais-valia em termos de acesso e utilização, pelos alunos da Escola, de instalações e equipamentos específicos ligados às artes” (p. 3). A oferta educativa da ENAAE7 contemplava, no ano letivo 2010-2011, 230 alunos do 3.º CEB (10 turmas), 691 alunos do ES regular (30 turmas) dos cursos de “Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Tecnológico de Desporto” (p. 3) e 70 alunos de um curso profissional. Dos 991 alunos, foi referido que 5,2% tinham nacionalidade estrangeira e 12% recebiam auxílios económicos da ASE (IGE, 2011e). Em relação aos pais, a equipa mencionou que as suas áreas profissionais eram diversificadas sendo as de maior representatividade as “do Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Protecção e Segurança (11,1%), Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares (9,8%), Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (6,5%) e Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (6,4%)” (p. 3). No que concerne às suas habilitações, foi mencionado que os pais e EE “na sua maioria [tinham], como habilitação, pelo menos o ensino secundário (55,4%), sendo que 29,3% [possuíam] um grau académico de licenciatura, ou superior” (p. 3). O pessoal docente era composto por “122 professores, 90,2% dos quais pertencentes aos quadros do Ministério da Educação” (p. 3) e o pessoal não docente integrava “26 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos, um coordenador técnico e um técnico superior” (p. 3).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, os avaliadores mencionaram, entre outros aspetos, a monitorização regular dos resultados académicos “pelos órgãos de direcção, administração e gestão e pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (IGE, 2011e, p. 3), tendo a reflexão interna “permitido identificar os progressos alcançados e as áreas de menor sucesso e implementar diversas acções de melhoria, com impacto relevante nalgumas áreas” (p. 3). Em relação ao comportamento dos alunos, foi

mencionado que “existe uma estratégia clara de promoção e regulação das atitudes e comportamentos, que se traduz na ausência de situações graves de indisciplina e na manutenção de um bom ambiente educativo” (p. 3). Na avaliação do fator “1.1. Sucesso académico”, a equipa de AEE referiu que “são organizados diversos elementos relativos ao sucesso dos alunos e apreciados, regularmente, os resultados por turma e disciplina, as de transição/conclusão em cada ano de escolaridade e as classificações obtidas nos exames nacionais” (p. 5), o que tem permitido um ajustamento de estratégias, “de forma a promover a melhoria dos resultados (p. ex., afectação, nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, do *meio tempo de escola* à disciplina de Matemática, atribuição da Área de Projecto, no 9.º ano, à disciplina de Físico-Química)” (p. 5). No entanto, os avaliadores mencionaram também que “não tem sido valorizada a análise comparativa dos resultados globais nos últimos anos, estando o trabalho recente da equipa de autoavaliação a criar as condições que permitirão uma atenção mais focada nesta perspectiva (recolha e sistematização de dados)” (p. 5). Em relação às taxas de transição/conclusão, foi referido que, no 3.º CEB “nos últimos três anos, no 3.º ciclo, a taxa de transição/conclusão tem vindo a diminuir (93,5%, 91,0% e 86,2%), aproximando-se, em 2009-2010, da nacional (85,3%, 85,1% e 85,2%)” (p. 5), e, no ES “foi de 76,9%, 78,7% e 73,1%, posicionando-se acima da média nacional apenas em 2008-2009 (77,6%, 77,4% e 76,8%)” (p. 5). Em relação aos exames nacionais, para o 9.º ano de escolaridade, a equipa de AEE mencionou que na disciplina de Português “a percentagem de classificações de nível três, quatro e cinco passou de 98,4% para 91,7% (contra 71,6% e 72,4% a nível nacional) e, na Matemática, de 90,2% para 71,2% (contra 65,9% e 53,5% a nível nacional)” (p. 5). No ES, no triénio 2007-2010, nos exames da 1.ª e 2.ª fases, nas “disciplinas de Matemática A (13,9, 13,3 e 13,4 valores) e de Física e Química A (9,8, 10,1 e 10,0 valores), a classificação média manteve-se sempre acima [da média nacional] (respectivamente 13,3, 11,3 e 11,6 valores; 9,4, 8,4 e 8,7 valores)” (p. 5). Por outro lado, foram também referidas as “classificações obtidas em Desenho A (6,8, 11,1 e 10,8 valores) e Geometria Descritiva A (6,8, 13,5 e 7,5 valores) [situadas] quase sempre abaixo das médias nacionais (respectivamente 11,5, 12,8 e 12,6 valores; 9,9, 9,8 e 9,3 valores)”. Assim, a equipa de avaliação destacou, como pontos fortes e fracos, no final do relatório os “resultados obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática do 9.º ano e de Física e Química A e Matemática A, do ensino secundário, acima das respetivas médias nacionais nos últimos três anos” (p. 13) e os “resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva A, quase sempre abaixo das médias nacionais, e com um desvio acentuado em relação às classificações internas finais” (p. 13), respetivamente. Em relação ao curso profissional foi mencionado a não existência de indicadores globais de

sucesso “mas o nível de concretização modular dos alunos em cada disciplina é continuamente monitorizado pelo responsável de curso e objeto de análise nos órgãos escolares e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (p. 6). Relativamente ao abandono escolar, os avaliadores referiram que no 3.º CEB “tem sido residual (0,0%, 1,0% e 0,5%)” (p. 6) e significativo no ES “(10,4%, 6,4% e 10,2%)” (p. 6). Este aspeto foi assinalado, no final do relatório, como um ponto fraco, tendo a equipa referido um “significativo abandono escolar, em 2009-2010, no ensino secundário” (p. 13). Na avaliação do fator “1.2. Participação e desenvolvimento cívico” (p. 6), entre outros aspetos, foram mencionados o desenvolvimento de “ações consistentes que visam auscultar os alunos sobre os seus problemas, necessidades e interesses, de forma a integrá-los na programação das atividades escolares” (p. 6), tendo sido apresentados vários exemplos:

[...] o Director reúne frequentemente com a Associação de Estudantes e com os delegados de turma, discutindo questões do funcionamento geral da Escola; os diretores de turma incentivam o debate entre os seus alunos tendo em vista preparar a participação activa dos delegados nas reuniões dos conselhos de turma; os representantes dos alunos são regularmente convocados para os trabalhos do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, onde as suas opiniões são ouvidas e consideradas; é estimulada a participação no processo de avaliação das aprendizagens (auto-avaliação) e na definição de atividades, nomeadamente no âmbito da Área de Projecto do 3.º ciclo e do ensino secundário. (p. 6)

Foi ainda referido que os “alunos, através dos seus representantes nos órgãos escolares e da Associação de Estudantes, são solicitados a colaborar na discussão do Projecto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Atividades e a apresentar propostas” (p. 6). A valorização da educação para a cidadania “concretizada nas atividades dos clubes [...], em sessões de formação [...], exposições temáticas [...], visitas de estudo (p. ex., à Assembleia da República) ou comemoração de efemérides (p. ex., Dia Mundial dos Direitos do Consumidor)” e o contributo ativo da Associação de Estudantes “para esta dinâmica escolar, desenvolvendo regularmente atividades culturais e outras (p. ex., torneios desportivos e recolha de bens para campanhas de solidariedade)”, foram também aspetos mencionados pela equipa de AEE. Assim, no final do relatório, como pontos fortes, foram referidos a “atenção prestada à formação cívica dos alunos expressa em inúmeros projectos e actividades, que contribui para o bom ambiente na Escola e para a aquisição de novas competências e saberes” (p. 13) e também a “dinâmica cultural existente na Escola, com impacto relevante na formação integral dos alunos e na imagem positiva projectada para a comunidade” (p. 13).

Relativamente ao domínio “Prestação do serviço educativo”, nas conclusões da avaliação, os avaliadores mencionaram que a “gestão do currículo constitui uma dimensão importante do trabalho colaborativo dos docentes, assente numa adequada planificação e

avaliação de ensino e aprendizagem” (IGE, 2011e, p. 3). A valorização da articulação dos programas “consubstanciando-se na definição de orientações claras e apropriadas, que os docentes têm em conta no planeamento e execução das atividades lectivas” (p. 4), tem sido, segundo a equipa de AEE, “determinante no trabalho coordenado das equipas pedagógicas, na promoção da sequencialidade das aprendizagens e na definição de acções de melhoria para algumas áreas de maior fragilidade, com impacto nomeadamente no sucesso alcançado nos exames nacionais” (p. 4). Entre outros aspetos, foram também mencionados pelos avaliadores, o desenvolvimento de “diversos procedimentos de acompanhamento do trabalho individual dos docentes” (p. 4) e a instituição de “mecanismos que asseguram, na maioria das disciplinas, a confiança na avaliação interna” (p. 4); a “organização de diversas medidas visando adequar o ensino aos alunos com necessidades educativas especiais, apoiar os que revelam dificuldades de aprendizagem e criar, também, oportunidades aos que têm como objectivo o aprofundamento das suas competências” (p. 4); a diversidade da oferta educativa e a existência de um “contínuo de realizações de natureza cultural, desportiva e científica, que reforçam a interligação de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e têm forte impacto na formação integral dos alunos, bem como na imagem positiva da Escola junto da comunidade” (p. 4). Na avaliação do fator “2.1. Articulação e sequencialidade”, a equipa mencionou que a “d direcção usa a grande estabilidade do corpo docente para garantir a continuidade das equipas pedagógicas e reforçar a sequencialidade das aprendizagens mesmo, por vezes, entre o 3.º ciclo e o ensino secundário” (p. 7) e a atribuição, nos horários dos professores, de “tempos comuns para trabalho colaborativo” (p. 7). A concretização da articulação interdisciplinar foi também referida, efetivando-se “quer na exploração conjunta de conteúdos programáticos comuns, quer no desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular (p. ex., exploração dos mesmos textos literários nas disciplinas de Português, Filosofia e História; visitas de estudo)” (p. 7). A realização da avaliação diagnóstica “em todos os anos de escolaridade e disciplinas” (p. 7), a “coordenação pedagógica dos professores de cada disciplina e ano de escolaridade” (p. 7) e o estabelecimento de planos de melhoria para algumas áreas de menor sucesso (IGE, 2011e), foram também referidos pelos avaliadores. Relativamente ao PE, foi mencionado que o mesmo “define como meta para os resultados académicos conseguir *uma taxa de sucesso global entre 80% e 90%, do 7.º ao 11.º ano, e de 75% no 12.º ano*, mas esta não se encontra operacionalizada ao nível de cada disciplina” (p. 7). Atendendo a estas suas avaliações do fator, a equipa assinalou, no final do relatório, como ponto forte, as “práticas de trabalho colaborativo dos docentes, potenciadoras da articulação interdisciplinar e da sequencialidade das aprendizagens, com efeitos positivos nos resultados dos exames nacionais em várias disciplinas” (p. 13), e,

como ponto fraco, o “pouco impacto no trabalho dos docentes da meta quantitativa estabelecida no Projecto Educativo quanto aos resultados académicos, o que dificulta a avaliação consistente do trabalho realizado” (p. 13). Na avaliação do fator “2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula”, em relação à observação de aulas, foi mencionado que a mesma “no âmbito da avaliação de desempenho, requerida por um número significativo de professores, tem fomentado o conhecimento inter-pares do trabalho realizado em sala de aula e a difusão das boas práticas de ensino” (p. 7). A equipa referiu também que a “*aula aberta*, em disciplinas como Matemática e Biologia, é uma iniciativa que contribui igualmente para a troca de experiências entre os docentes” (p. 7). No fator “2.3. Diferenciação e apoios”, entre outros aspetos, os avaliadores mencionaram que “são organizadas medidas educativas diversificadas e ajustadas às dificuldades de aprendizagem” (p. 8), existindo “apoios individualizados para alunos com necessidades educativas especiais e aulas de apoio pedagógico, em pequenos grupos, para alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 8). Na “2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”, foi referido que o “planeamento e a acção educativa têm em conta as componentes socioculturais e artísticas, destacando-se, no 3.º ciclo, a oferta das disciplinas de Oficina de Teatro e de Expressão Plástica e do ensino articulado da Música” (p. 8), e também a diversidade da oferta educativa do ES, em que “são oferecidos todos os cursos científico-humanísticos e cursos profissionalizantes nas áreas do desporto e da informática” (p. 8).

Em relação ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas conclusões da avaliação, a equipa de AEE mencionou que os “documentos estruturantes definem as grandes linhas de orientação da Escola e mostram articulação entre si” (IGE, 2011e, p. 4) e que a “direção, em colaboração com as estruturas internas e com o contributo de algumas entidades externas, planifica devidamente o ano letivo e assegura o normal desenvolvimento das atividades” (p. 4), revelando-se a “gestão dos recursos humanos [...] adequada, contando, no que respeita aos docentes, com a intervenção dos grupos disciplinares na apresentação de propostas para a distribuição do serviço” (p. 4). Estes aspetos foram salientados como pontos fortes no final do relatório, onde ficou registado o “planeamento cuidado do ano letivo, a par da gestão criteriosa dos recursos humanos, que assegura o bom desenvolvimento das actividades escolares” (p. 13). Entre outras considerações, foram também mencionadas: a formação dos docentes que “responde globalmente às necessidades da Escola” (p. 4); a insuficiência de acções de formação dirigidas aos assistentes operacionais (IGE, 2011e); a gestão adequada das instalações e dos recursos materiais com a “utilização partilhada de alguns espaços escolares” (p. 4) entre a ENAAE7 e o Conservatório de Música; a “atitude empenhada dos directores de turma, tanto ao

nível do atendimento, como na dinamização de reuniões trimestrais entre os encarregados de educação” (p. 4); a colaboração da Associação de Pais com o diretor na resolução de alguns problemas (IGE, 2011e); a demonstração, por parte dos docentes e não docentes, de “uma genuína preocupação no apoio e acompanhamento dos alunos que manifestem dificuldades de aprendizagem ou outro tipo de problemas” (p. 4). Em relação à segurança, foram referidas “visíveis debilidades no controlo de entradas e saídas das instalações escolares e na ausência de treino e informação aos alunos e aos profissionais relativa a situações de emergência” (p. 4). Tal terá levado a equipa de AEE a assinalar esse aspeto como ponto fraco, no final do relatório, mencionando a “ausência de exercícios de simulação, nos últimos anos, que coloca problemas de segurança em caso de emergência” (p. 13). Na avaliação do fator “3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade”, entre outros aspetos, foi mencionada a preparação e a divulgação atempada dos “documentos estruturantes, nos quais [a ENAAE7] define as grandes linhas de orientação educativa” (p. 8), sendo destacados o PE, o PCE e o PAA (IGE, 2011e). Foram também referidos o “planeamento eficaz do ano escolar, elaborando um *Calendário de Actividades* para cada mês” (p. 9), assegurado pela direção “com a colaboração dos responsáveis pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e das equipas de trabalho constituídas no âmbito do Conselho Pedagógico” (p. 9), bem como “a parceria existente com o Conservatório de Música e o contributo de instituições e empresas onde são realizados os estágios dos cursos tecnológicos e profissionais” (p. 9). Em relação ao fator “3.2. Gestão dos recursos humanos”, os avaliadores mencionaram, entre outras ideias, que na “gestão dos assistentes operacionais vigora o princípio da fixação em alguns serviços, por exemplo, na biblioteca” (p. 9) e que os “profissionais sentem-se motivados e vêem a sua acção valorizada” (p. 9). Relativamente à formação, foi referido que as “acções disponíveis são claramente insuficientes, não tendo muitos dos profissionais recebido qualquer atualização profissional nos últimos anos” (p. 9). A satisfação dos utentes com o serviço prestado pelos serviços administrativos (IGE, 2011e) foi outro aspeto salientado. Na avaliação do fator “3.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros”, foi mencionado que as “instalações escolares, objeto de intervenção recente, apresentam bom estado de conservação e diversidade de espaços e equipamentos, ajustando-se às diferentes atividades educativas” (p. 9). A partilha de vários espaços entre a ENAAE7 e o Conservatório de Música, como, por exemplo “os recintos desportivos, o auditório, a sala de professores e o refeitório” (p. 9), bem como o “aproveitamento do átrio principal para espaço permanente de exposição de trabalhos e realização de eventos” (p. 9), foram também assinalados pelos avaliadores. Na área da segurança de pessoas e instalações, foram referidas a não garantia do “controlo efectivo das

entradas e saídas nas instalações escolares”, motivada pela insuficiência de meios eletrônicos e também “porque não há possibilidade, por falta de recursos humanos, de proceder à vigilância contínua das portas de emergência” (p. 10), assim como a não realização de simulacros e o desconhecimento de “alunos e pessoal não docente [...] [d]as formas de evacuação da Escola, em caso de emergência” (p. 10). Relativamente à angariação de receitas próprias, foi mencionado que “os responsáveis têm angariado algumas [...] através de donativos, da venda de bens e da candidatura a projectos” (p. 10).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi mencionado que a “estratégia de desenvolvimento da Escola encontra-se definida no Projecto Educativo, assentando em quatro áreas em torno dos conceitos de qualidade, organização e comunidade educativa” (IGE, 2011e, p. 4). A “boa capacidade de atracção junto dos alunos e das famílias para o que contribui, entre outros aspectos, a oferta formativa e o ambiente existente” (p. 4); a motivação dos responsáveis escolares e da generalidade dos professores e dos não docentes (IGE, 2011e); a promoção, por parte da direção, da articulação “dos diferentes órgãos e estruturas” (p. 4) e o papel dos “coordenadores dos directores de turma e dos departamentos/grupos disciplinares na promoção do trabalho cooperativo entre os docentes” (pp. 4-5) foram também aspetos mencionados pela equipa de AEE. Na avaliação do fator “4.1. Visão e estratégia”, foram referidas as quatro áreas prioritárias estabelecidas no PE - “*A qualidade da educação, A dinâmica da Comunidade Educativa, A organização da Escola, A projecção da Escola na Comunidade*” (p. 10), com objetivos e metas que “contudo, o facto destas não se traduzirem em valores quantificáveis e avaliáveis, por exemplo no que respeita ao abandono escolar e aos resultados académicos por disciplina, faz com que tenham um papel reduzido na orientação do trabalho dos docentes” (p. 10). Em relação à avaliação do fator “4.3. Abertura à inovação”, entre outros aspetos, foi mencionado que a ENAAE7 “desenvolve um esforço significativo na consciencialização dos jovens para o mundo atual” (p. 11), tendo a equipa registado como exemplos “o *Clube dos Direitos Humanos* e o *Clube Europeu*, o intercâmbio bilateral com uma escola búlgara no biénio 2011-2012, a participação no concurso *O Parlamento dos Jovens 2010* e o *Projeto Elos*” (p. 11). Na avaliação do fator “4. 4. Parcerias, protocolos e projetos”, os avaliadores, entre outras ideias, referiram os “protocolos e parcerias que contribuem para a operacionalização dos objectivos inscritos no Projecto Educativo”, destacando os “existentes com diferentes Faculdades e Departamentos da Universidade [...], Instituto [...] e Instituto [...] (para a realização de estágios dos docentes e formação), Centro de Saúde [...] (no campo da saúde), Centro de Neurociências [...]” (p. 11), bem como “com empresas que colaboram na realização de estágios dos cursos tecnológicos e profissionais” (p. 11).

Relativamente ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, nas conclusões da avaliação, a equipa de AEE mencionou que o “processo de auto-avaliação em curso foi devidamente organizado, tanto ao nível da preparação do trabalho pela equipa responsável como da divulgação do modelo junto da comunidade escolar” (IGE, 2011e, p. 5). Foi mencionada uma redefinição dos procedimentos adotados “face à realização da avaliação externa na Escola” (p. 5), que vieram permitir “um olhar mais aprofundado sobre os resultados do ensino secundário e a identificação de pontos fortes e aspetos a exigir um olhar mais cuidado no campo da liderança, assim como levou à recolha das boas práticas relacionadas com a prestação do serviço educativo” (p. 5). Em relação ao PE, foi expresso que o mesmo “à margem deste processo [de autoavaliação] identifica também potencialidades e pontos críticos da Escola”. Na avaliação do fator “5.2. Sustentabilidade do progresso”, os avaliadores referiram que o “processo de auto-avaliação em curso, no seguimento de outras práticas anteriores neste campo, evidencia o esforço da Escola em conhecer-se melhor” (p. 12), tendo o “trabalho já realizado [permitido] identificar alguns pontos fortes e áreas a requererem atenção, bem assim como as boas práticas que se vêm desenvolvendo na prestação do serviço educativo” (p. 12). Em relação ao PE, foi mencionado que o mesmo “identifica, de forma bastante precisa, as potencialidades (p. ex., tradição de atenção ao aluno e de apoio nas suas dificuldades) e pontos críticos (p. ex., demasiada compartimentação dos saberes e pouca articulação curricular) da Escola” (p. 12). No entanto, a equipa de avaliação terminou a avaliação do fator mencionando que “pese embora estas práticas, não há evidências de planos de melhoria devidamente estruturados, assim como o actual processo de auto-avaliação ainda não se encontra suficientemente consolidado, de forma a contribuir para a sustentabilidade do progresso da Escola” (p. 12).

Para além dos pontos fortes e dos pontos fracos, a equipa de AEE mencionou, no final do relatório, como oportunidade, a “parceria entre a Escola e o Conservatório de Música, pelas possibilidades que representa para o crescimento e afirmação das duas instituições [...]” (p. 13).

A 2.^a AEE da ENAAE7 foi realizada em 2013-2014. Na caracterização da ENAAE, relativamente às instalações, os avaliadores referiram que “dispõe de novas e modernas instalações e de equipamentos adequados, destacando-se a biblioteca, os espaços laboratoriais, os gabinetes de trabalho para docentes e as instalações desportivas” (IGEC, 2014b, p. 2), acrescentando que o “*campus escolar* acolhe também a Escola Artística de Música do Conservatório [...] com quem partilha espaços específicos apropriados (auditório, salas de dança, sala de professores, secretaria, entre outros)” (p. 2). A oferta educativa contemplava, no

EB, 14 turmas (361 alunos), incluindo 9 turmas em regime articulado com o Conservatório (222 alunos), e 33 turmas do ES (833 alunos) de cursos “científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e de Artes Visuais” (p. 2) e também “os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde e, em articulação com o Conservatório [...], o curso de Instrumentista de Jazz” (p. 2). Em relação à totalidade dos 1194 alunos, “4,1% têm nacionalidade estrangeira e 86,0% não beneficiam de auxílios económicos da ação social escolar (ASE)” (p. 2), e 92,5% possuíam computador e acesso à *internet* (IGEC, 2014b). Relativamente às atividades profissionais dos pais e EE, a equipa de AEE mencionou que “51,0% dos pais do ensino básico e 38,0% do secundário exercem uma profissão de nível superior e intermédio” (p. 2). Em relação às habilitações académicas, foi referido que “61,0% no ensino básico e 45,0% no ensino secundário possuem uma habilitação de nível secundário ou superior” (p. 2). Exerciam funções na ENAAE7, 120 professores, 92,5% pertencentes ao quadro (IGEC, 2014b), em que “apenas 13,8% têm menos de 10 anos de serviço” (p. 2). Foi também mencionado que o “pessoal não docente é composto por 26 assistentes operacionais, 10 assistentes técnicos e uma psicóloga, maioritariamente com experiência profissional igual ou superior a 10 anos (91,9%)” (p. 2). Relativamente a variáveis de contexto, os avaliadores referiram que, para os anos letivos 2010-2011 e 2011-2012, comparativamente com outras ENAAE em situação semelhante, a ENAAE7 apresentava “variáveis de contexto bastante favoráveis (idade média dos alunos do 9.º ano, percentagem de alunos sem ASE e média do número de anos de habilitações dos pais e das mães no ensino básico e secundário)” (p. 2), que colocavam a ENAAE7 “entre as escolas mais favorecidas em 2011-2012” (p. 2).

Na segunda avaliação externa, a ENAAE7 obteve a classificação de “Muito Bom” em todos os domínios de avaliação.

Na avaliação do campo “Resultados académicos”, do domínio “Resultados”, a equipa de AEE mencionou que, “relativamente aos anos escolares de 2010-2011 e 2011-2012” (IGEC, 2014b, p. 2), a taxa de conclusão do 9.º ano do EB esteve “acima do valor esperado quando comparada com os das escolas de contexto análogo e da mediana quando comparada com as escolas do mesmo grupo de referência no primeiro ano, mas aquém destes referenciais no segundo” (p. 2). Em relação à percentagem de classificações positivas no exame nacional de Português do 9.º ano de escolaridade, foi mencionado que, em 2010-2011, a mesma se encontrava “acima do valor esperado e da mediana [...], posicionando-se aquém do valor esperado mas acima da mediana no ano seguinte [2011-2012]” (p. 3). No caso da Matemática, foi mencionado que a percentagem de classificações positivas “em 2010-2011, está aquém do

valor esperado, embora próximo da mediana, mas acima destes referentes em 2011-2012” (p. 3). Para o ES, os avaliadores referiram que a taxa de conclusão, em 2010-2011 e 2011-2012, se posicionou “acima dos valores esperados quando comparada com os das escolas de contexto análogo” (p. 3) e, na “comparação com as escolas do mesmo grupo de referência, verifica-se que no primeiro ano referido este resultado está próximo da mediana e aquém no segundo ano” (p. 3). Em relação aos exames nacionais, foi referido que, em 2010-2011, “as médias das classificações a Português e Matemática estão acima dos valores esperados e próximas das medianas e, a História, muito acima destes referentes” (p. 3), e, em 2011-2012, os “resultados dos exames ficam em linha com o valor esperado e abaixo da mediana a Português, mas acima destes referenciais a Matemática e História” (p. 3). Relativamente aos cursos profissionais, a equipa de AEE mencionou que no “último triénio, 2010-2011 a 2012-2013, as taxas de conclusão dos cursos profissionais evidenciam uma melhoria progressiva (38,5%, 50,0% e 82,1%), posicionando-se no último ano bastante acima do correspondente valor nacional (60,2%)” (p. 3). Os avaliadores mencionaram, entre outros fatores, que os “fatores explicativos da tendência geral de bons resultados apresentados pela Escola estão fundamentalmente ancorados no trabalho colaborativo consistente dos docentes, na motivação dos alunos e na boa organização e gestão pedagógicas, nomeadamente nos apoios educativos disponibilizados” (p. 3). O trabalho colaborativo dos professores foi também mencionado pelos avaliadores na avaliação do campo “Planeamento e articulação”, do domínio “Prestação do serviço educativo”, e do campo “Liderança”, do domínio “Liderança e gestão”, sendo destacadas, no final do relatório, como ponto forte, as “dinâmicas positivas de trabalho colaborativo entre os docentes, com impacto no planeamento, na organização pedagógica e na exploração de práticas e estratégias facilitadoras da aprendizagem e do sucesso dos alunos” (p. 9). A equipa referiu que as “taxas de abandono e desistência são desconhecidas” (p. 3) e que a “Escola não sistematiza informação neste âmbito” (p. 3). No entanto, também mencionou que as “anulações de matrícula e as situações de risco potencial que configurem essa possibilidade são, respetivamente, objeto de análise e acompanhamento preventivo pelos responsáveis por forma a evitar decisões imponderadas pelos alunos / encarregados de educação” (p. 3). Na avaliação do campo “Resultados sociais”, entre outros aspetos, foram mencionados: a assunção de “uma participação e responsabilidades crescentes na vida da Escola” (p. 3), por parte dos alunos; a exploração adequada da “promoção dos valores e [d]o desenvolvimento moral [...] em áreas diversas, tais como: cidadania, ambiente, solidariedade e saúde (sexualidade, alcoolismo, substâncias psicoativas)” (p. 3); o “acompanhamento dos alunos dos cursos científico-humanísticos após a escolaridade, nomeadamente dos que se candidatam ao ensino superior”

(p. 4), tendo “em 2010-2011, a taxa de ingresso [sido] de 96,0% e 75,0% e 90,0% nos anos subsequentes” (p. 4). Relativamente ao cumprimento das regras e disciplina, a equipa referiu que “no último biénio [2011-2013] verificaram-se notórios progressos no controlo da indisciplina, o que se traduziu numa diminuição do número de processos disciplinares instaurados” (p. 4), acrescentando que “apesar desta melhoria e da existência, no presente, de um ambiente educativo de relativa tranquilidade, o problema ainda não se encontra controlado” (p. 4), existindo como situação comum um “desrespeito por regras básicas do funcionamento da aula, o que gera interrupções no processo ensino e das aprendizagens” (p. 4), em relação ao qual a “Escola está [...] a agir em várias frentes para a sua contenção” (p. 4). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, os avaliadores, entre outras considerações, mencionaram: a “apreciação muito positiva do serviço prestado pela Escola” feita pela comunidade educativa, a partir das respostas dadas nos questionários de satisfação aplicados no âmbito da avaliação externa (p. 4); o enaltecimento do “sucesso académico, [...] esforço no trabalho, [...] dedicação e empenho em ações sociais comunitárias [...] na cerimónia do *Dia do Diploma* com a atribuição aos alunos de prémios de mérito variados (aproveitamento, assiduidade, iniciativa, empenho e cidadania)” (p. 4); a “participação em concursos internos e externos, manifestações artísticas (música, dança e teatro), a realização de exposições e divulgação de prémios e projetos no sítio da Escola na *internet* e no blogue da biblioteca” (p. 4); o reconhecimento pela comunidade do impacto da ação da ENAAE7 manifestado, por exemplo, na “abertura do 2.º ciclo para ministrar os cursos básicos de Música e Dança em articulação com o Conservatório [...], no aumento da procura da Escola pelas famílias, nas ofertas de emprego e de estágios disponibilizados por empresas e instituições” (p. 4). No final do relatório de AEE, foram destacados como pontos fortes o “reconhecimento e valorização dos sucessos escolares, que funcionam como um incentivo às aprendizagens” (p. 9) e o “desenvolvimento de parcerias e estratégias em torno de projetos e iniciativas que se apresentam como soluções consistentes com os interesses e motivações dos estudantes e da comunidade em geral” (p. 9).

Na avaliação do campo “Planeamento e articulação”, do domínio “Prestação do serviço educativo”, a equipa de AEE referiu, entre outros aspetos, a valorização das articulações vertical e horizontal “especialmente no que toca à interdisciplinaridade bem expressa nos planos de turma do ensino básico, nas ações promovidas pela biblioteca e na organização das saídas de campo e visitas de estudo” (IGEC, 2014b, p. 5). O planeamento e a organização do currículo contemplando “algumas dimensões transdisciplinares, como o domínio da língua materna, o exercício da cidadania e a educação para a saúde” (p. 5); o “património local e regional [...]

percebido como um recurso didático, sendo habitual a introdução de conteúdos contextualizados e relacionados com o meio no desenvolvimento curricular” (p. 5); a “recolha e a utilização de informação sobre os percursos escolares dos alunos” (p. 5); o “confronto das práticas pedagógicas com os resultados dos alunos, principalmente os obtidos na avaliação formativa” (p. 5); a “aplicação de instrumentos diversificados de avaliação (p. ex., relatórios sobre atividades de campo ou laboratório, grelhas de observação)” (p. 5), foram outros aspetos mencionados pelos avaliadores. Novamente, o trabalho colaborativo dos docentes foi referido “ao nível do respetivo departamento curricular, grupo disciplinar (incluindo por nível/ano)” (p. 5), com reflexo positivo na “organização e execução articulada das atividades, na definição de medidas pedagógicas, produção e partilha de materiais e experiências, no grau de reflexão da eficácia das estratégias aplicadas, sendo uma prática consolidada (já observada no 1.º ciclo de [AEE])” (p. 5). Foram também mencionadas, como tendo “um papel importante no apoio e harmonização dos procedimentos a exercer pelos professores” (p. 5), as “orientações estabelecidas pelos coordenadores dos diretores de turma e a ação desenvolvida pelos conselhos de turma” (p. 5). Na avaliação do campo “Práticas de ensino”, a equipa de AEE referiu que o “ensino e as atividades educativas revelam-se globalmente adequados aos ritmos de aprendizagem dos alunos” (p. 5), ocorrendo “tarefas diversificadas, tendo em conta dificuldades específicas, [...] exploradas nas aulas de apoio educativo a várias disciplinas, no esclarecimento de dúvidas nas salas de estudo e em projetos internos” (p. 5), como, por exemplo, “o *Vence a Inércia* a Física, Química e Física e Química A e o *Salta Barreiras* a Matemática que também dão resposta aos alunos que pretendem consolidar ou aprofundar as suas aprendizagens” (p. 5). Foi também mencionada a oferta de atividades estimulantes “aos estudantes que revelam mais capacidades e apresentam melhores resultados” (p. 6), como, por exemplo, “as atividades laboratoriais / campo desenvolvidas no âmbito dos projetos [...] e os concursos em que a Escola participa e obtém bons resultados” (p. 6). Em relação aos alunos com NEE, a equipa referiu as respostas educativas ajustadas e a existência de “um trabalho de acompanhamento e de inclusão [que contribuirá] para níveis muito elevados de sucesso destes alunos” (p. 6). Outros aspetos mencionados pelos avaliadores foram: a valorização do conhecimento científico “em resultado da atividade laboratorial frequente realizada pelos alunos (com maior relevância no ensino secundário), das saídas de campo e do envolvimento da Escola em projetos relevantes” (p. 6); a dimensão artística como “uma área central para o desenvolvimento da formação integral dos alunos, incorporada nos cursos ministrados em articulação com o Conservatório” (p. 6) e também expressa numa “elevada dinâmica artística no quotidiano escolar, destacando-se para além dos espetáculos e audições musicais, as apresentações de expressão corporal, encenações

do grupo de teatro [...] e exposições diversas de trabalhos de artes plásticas” (p. 6); a rentabilização dos meios tecnológicos existentes “para promover novas práticas e metodologias apelativas de abordagem dos conteúdos programáticos” (p. 6); o plano de ação executado pela biblioteca escolar ao nível das “exposições temáticas frequentes, encontros com escritores” (p. 6), bem como no “desenvolvimento da leitura e das literacias (concursos nacional de leitura, de leitura expressiva, poesia ambulante) e no apoio ao desenvolvimento curricular dos departamentos / grupos disciplinares (como estruturar um trabalho, fazer referências bibliográficas, aplicar a metodologia de projeto)” (p. 6). No final do relatório, a equipa destacou como pontos fortes a “ação da biblioteca escolar, bem equipada e organizada, que se constitui como um polo dinamizador de atividades estimulantes à aprendizagem, de apoio ao desenvolvimento do currículo e de divulgação cultural” (p. 9), e a “valorização das dimensões artística, científica e tecnológica como áreas centrais para o desenvolvimento da formação integral dos alunos” (p. 9). Em relação ao acompanhamento e supervisão da prática letiva, a equipa de AEE mencionou que a monitorização da prática letiva é realizada essencialmente nas “reuniões de departamento curricular, grupo disciplinar e dos conselhos de turma, designadamente através da aferição do planeamento, do cumprimento dos programas, da aplicação de critérios / instrumentos de avaliação e da análise de resultados da avaliação” (p. 6). Os avaliadores mencionaram também que os procedimentos anteriores “assumem também um papel preventivo no tratamento dos problemas em contexto de sala de aula, sendo rara a intervenção dos coordenadores de departamento / representantes de disciplina, com apoio da direção, na sua resolução” (p. 6), acrescentando que a “observação de aulas, enquanto estratégia de acompanhamento e desenvolvimento profissional dos docentes, não é considerada” (p. 6). Assim, a equipa de AEE registou, no final do relatório, como área a melhorar, a “dinamização da observação da prática letiva visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes” (p. 10). Na avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, foi mencionado que a “análise regular dos resultados dos alunos nos vários órgãos e estruturas pedagógicas tem sido um suporte importante para o planeamento e reajustamento das atividades de ensino” (p. 6), bem como para a “identificação dos elementos justificativos do (in)sucesso e definição, sempre que oportuno, de estratégias de melhoria das aprendizagens” (p. 7). A equipa de AEE referiu que na “avaliação dos alunos recorre-se a várias práticas e instrumentos avaliativos que privilegiam os testes escritos, trabalho de pesquisa e de grupo, participação oral e relatórios de atividades práticas / experimentais / campo, entre outros” (p. 7). Foram também mencionados: a definição dos “critérios de avaliação por disciplina, nível de ensino e curso, aprovados em conselho pedagógico, evidenciando

ponderações diferenciadas nos domínios dos conhecimentos e das atitudes e valores” (p. 7); a aprovação pela Escola de “metas objetivas por ano/disciplina e [a sua integração] no projeto educativo a vigorar até 2017” (p. 7); a prevenção do abandono escolar alicerçada na “oferta educativa diversificada (incluindo os projetos extra curriculares), [n]a (re)orientação vocacional e [n]as medidas de apoio proporcionadas, em particular aos alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 7), existindo um “trabalho articulado neste âmbito por parte dos responsáveis envolvidos” (p. 7). No entanto, em relação às metas e ao abandono escolar, foram assinalados, no final do relatório, como áreas a melhorar, a “definição de metas congruentes para a disciplina de Português no 3.º ciclo do ensino básico de modo a constituir um referencial de orientação do trabalho dos docentes” (p. 10) e a “definição de indicadores que permitam uma monitorização efetiva da evolução do abandono e desistência escolares” (p. 10).

Na avaliação do campo “Liderança”, do domínio “Liderança e gestão”, a equipa de AEE referiu que o PE “teve em conta a informação tratada no âmbito da autoavaliação da Escola e em relatórios das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (p. 7), bem como “enuncia com clareza os princípios e os valores de orientação educativa, identificando as prioridades, as metas e as estratégias para a sua consecução” (p. 7). Foi também referida a “congruência entre os documentos estruturantes (projeto educativo, projeto curricular e plano anual de atividades), designadamente, quanto às atividades propostas e à exploração articulada do currículo” (p. 7). A aposta no ensino das artes, “especialmente da música e da dança” (p. 7); a promoção, pela direção, de “uma cultura de escola aberta, fomentando o diálogo e a identidade, valorizando o contributo dos vários agentes educativos e a sua plena participação na vida da Escola” (p. 7); a “distribuição de competências e responsabilidades entre o pessoal docente e não docente, promovida pela direção, conjugada com a frequente cooperação dos trabalhadores no exercício das suas competências” (p. 7); o dinamismo, disponibilidade, capacidade para prevenir conflitos e motivação na execução das tarefas das lideranças intermédias (IGEC, 2014b, p. 7), e o envolvimento da ENAAE7 “em vários projetos de educação / formação, alguns de dimensão europeia” (p. 8), foram outros aspetos mencionados pelos avaliadores. A equipa assinalou também a participação “progressiva” (p. 8) dos pais e EE na vida da ENAAE7, manifestada “na realização de atividades que, por exemplo, visam promover o conhecimento do funcionamento da Escola, o envolvimento dos educandos (particularmente em questões de comportamento e disciplina) e a participação em formação específica” (p. 8). No final do relatório, como ponto forte, foi registada a “capacidade da direção em mobilizar os elementos da comunidade educativa numa participação ativa da vida escolar, bem como na boa organização e gestão dos recursos humanos e materiais” (p. 9). Na avaliação

do campo “Gestão”, entre outros aspetos, foram mencionados: a elaboração de horários “com prioridades para as disciplinas com exame nacional” (p. 8); a distribuição de serviço letivo e a atribuição de cargos assente “em opções adequadas, tais como o perfil para o exercício função, a continuidade das equipas pedagógicas, a atribuição da disciplina / ano a mais de um docente, a antiguidade profissional, compatibilizando-se, sempre que possível, com as preferências pessoais” (p. 8); a distribuição ajustada do serviço do pessoal não docente (IGEC, 2014b), atendendo às “competências e aptidões individuais e à formação específica (no caso da biblioteca e do apoio aos laboratórios), sendo precedida da auscultação das preferências pessoais” (p. 8); a organização e gestão dos serviços e tarefas assente na “cooperação e na flexibilidade e polivalência de funções (nos serviços administrativos, por área de trabalho, existem sempre três assistentes), [permitindo] responder adequadamente às circunstâncias / adversidades (diminuição de pessoal, férias, doença) e às necessidades dos utentes” (p. 8); a realização de ações de formação que têm “proporcionado aos profissionais um conjunto variado de ações” (p. 8); a “replicação da formação entre pares por parte de quem primeiramente a obteve” (p. 8); os “circuitos de informação interna utilizados, como o correio eletrónico, telefone e os meios de comunicação mais clássicos, [que] garantem a divulgação atempada dos assuntos a tratar” (p. 8); a existência, por parte dos pais, de um “elevado agrado sobre a quantidade de informação recebida quanto às atividades escolares e aprendizagens dos seus filhos” (p. 8). Na avaliação do campo “Autoavaliação e melhoria”, os avaliadores mencionaram o aprofundamento, por parte da ENAAE7, da “sua já considerável experiência em autoavaliação” (p. 8), evidenciando o “percurso mais recente efetuado pela equipa responsável por este trabalho” (p. 8), que incluiu “formação na área, realização de entrevistas, aplicação de questionários, elaboração de documentos de boas práticas, relatórios e de planos de melhoria” (p. 9), considerando assim que a “Escola revela [no momento em que a 2.ª AEE foi realizada] boa capacidade de autorregulação e de progresso” (p. 9). Foi também mencionada a interação da equipa de autoavaliação, que “integra pessoal docente, um representante não docente e elementos externos (encarregado de educação e ‘amigo crítico’)” (p. 9), com “a direção, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, [e] alguns serviços” (p. 9), no processo de “obtenção de informação” (p. 9). Assim, no final do relatório, os avaliadores externos destacaram como ponto forte o “processo de autoavaliação contínuo, abrangente e progressivo, com impacto na definição das prioridades educativas e nas ações de melhoria” (p. 10). Em relação à monitorização dos resultados escolares, a equipa mencionou que a mesma “por referência às metas definidas realizada apenas no final de cada ano letivo, embora se apresente importante por permitir comparações homólogas e apurar tendências evolutivas, tem

pouco impacto no trabalho dos docentes” (p. 9), uma vez que não disponibiliza “informação útil à reorientação de processos de aprendizagem durante o ano letivo” (p. 9). Este aspeto foi registado como área a melhorar, no final do relatório, onde ficou referido a “monitorização ao longo do ano letivo das metas definidas para os resultados académicos de modo a assegurar informação útil aos docentes para a (re)orientação dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 10). Relativamente ao impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, foram referidos: a “construção do projeto educativo em vigor, especialmente no diagnóstico abrangente (estruturado em pontos fortes, pontos críticos e constrangimentos, oportunidades e riscos)” (p. 9), a “identificação de boas práticas” (p. 9), e a “construção de planos de melhoria” (p. 9), bem como “outras áreas objeto de ações de melhoria recente” (p. 9), tais como, o “planeamento e articulação curricular (presentemente mais generalizado), o comportamento e disciplina (com procedimentos obrigatórios de responsabilização aos alunos - relatórios) e a adaptação de espaços de convívio para os estudantes” (p. 9).

Considerando as diferenças entre os modelos de avaliação externa aplicados na 1.ª e na 2.ª AEE e o exposto anteriormente, a partir do quadro 20, observa-se uma subida de “Bom” para “Muito Bom” na classificação do domínio “Resultados” e a manutenção da classificação de “Muito Bom” no domínio “Prestação do serviço educativo”. Se se considerar a classificação média resultante da junção das classificações nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, do 1.º ciclo de AEE, observa-se uma subida de “Bom” para “Muito Bom”, nível alcançado na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, do 2.º ciclo avaliativo. Os resultados académicos, em que, como referimos anteriormente, a equipa de AEE, mencionou, entre outros fatores, que os “fatores explicativos da tendência geral de bons resultados apresentados pela Escola estão fundamentalmente ancorados no trabalho colaborativo consistente dos docentes, na motivação dos alunos e na boa organização e gestão pedagógicas, nomeadamente nos apoios educativos disponibilizados” (IGEC, 2014b, p. 3), bem como as melhorias verificadas no campo “Autoavaliação e melhoria”, anteriormente expostas, ajudam, em nosso entender, a explicar estas classificações.

Quadro 20 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE7: classificações obtidas pela ENAAE

1.º ciclo Domínios	1.º ciclo Classificações	2.º ciclo Domínios	2.º ciclo Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Muito Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Muito Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE7 (IGE, 2011e; IGEC, 2014b).

Tendo novamente em atenção as diferenças nos modelos de AEE aplicados, a partir do anteriormente descrito e do quadro 21, pode-se observar que, entre a 1.^a e 2.^a AEE, há uma manutenção dos resultados académicos como um ponto forte da ENAAE7. O ponto fraco relativo aos “resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva A” (IGE, 2011e, p. 13), mencionado na 1.^a AEE, deixou de constar na segunda avaliação, o que, conjuntamente com a 2.^a AEE do domínio “Resultados”, vista anteriormente, evidencia, em nosso entender, uma melhoria dos resultados académicos. Por outro lado, o abandono escolar, assinalado como ponto fraco “em 2009-2010, no ensino secundário” (IGE, 2011e, p. 13), na 1.^a AEE, foi referido na 2.^a AEE, como um aspeto sobre o qual a ENAAE7 desenvolvia um conjunto de respostas preventivas do mesmo. No entanto, uma vez que a equipa da 2.^a AEE referiu que as “taxas de abandono e desistência são desconhecidas” (IGEC, 2014b, p. 3), ficou assinalado como ponto fraco a “definição de indicadores que permitam uma monitorização efetiva da evolução do abandono e desistência escolares” (IGEC, 2014b, p. 10). O trabalho colaborativo docente é um ponto forte registado nas duas avaliações externas, tendo um efeito positivo nos resultados académicos dos alunos. O incremento da oferta formativa, com a valorização, entre outras, da dimensão artística; a formação cívica assente em diversas atividades e projetos, incluindo as atividades culturais; o papel da direção na gestão dos recursos humanos e materiais; a ação da biblioteca escolar; as parcerias com instituições; o desenvolvimento do processo de autoavaliação; constituem-se como pontos que reforçaram, da 1.^a para a 2.^a AEE, o seu contributo para o alcance dos objetivos da ENAAE7. A definição de metas foi alvo de um incremento da 1.^a para a 2.^a AEE, tendo os avaliadores mencionado, na segunda avaliação externa, a aprovação de “metas objetivas por ano/disciplina e [a sua integração] no projeto educativo a vigorar até 2017” (IGEC, 2014b, p. 7), contudo registaram como áreas a melhorar a “definição de metas congruentes para a disciplina de Português no 3.º ciclo do ensino básico de modo a constituir um referencial de orientação do trabalho dos docentes” (IGEC, 2014b, p. 10) e a “monitorização ao longo do ano letivo das metas definidas para os resultados académicos de modo a assegurar informação útil aos docentes para a (re)orientação dos processos de ensino e aprendizagem” (IGEC, 2014b, p. 10). A observação de aulas, que aquando da 1.^a AEE, existiu “no âmbito da avaliação de desempenho, requerida por um número significativo de professores” (IGE, 2011e, p. 7) e também no âmbito da “*aula aberta*, em disciplinas como Matemática e Biologia” (IGE, 2011e, p. 7), na 2.^a AEE deixou de ocorrer, sendo referido no relatório que a mesma, “enquanto estratégia de acompanhamento e desenvolvimento profissional dos docentes, não é

considerada” (IGEC, 2014b, p. 6). Tal situação terá levado a equipa da 2.ª AEE a registar como área a melhorar a “dinamização da observação da prática letiva visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes” (IGEC, 2014b, p. 10).

Quadro 21 – 1.ª e 2.ª AEE da ENAAE7: pontos fortes e pontos fracos/áreas prioritariamente a melhorar

1.º ciclo Pontos fortes	1.º ciclo Pontos fracos	2.º ciclo Pontos fortes	2.º ciclo Áreas prioritariamente a melhorar
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados obtidos nos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática do 9.º ano e de Física e Química A e Matemática A, do ensino secundário, acima das respetivas médias nacionais nos últimos três anos; • Práticas de trabalho colaborativo dos docentes, potenciadoras da articulação interdisciplinar e da sequencialidade das aprendizagens, com efeitos positivos nos resultados dos exames nacionais em várias disciplinas; • Atenção prestada à formação cívica dos alunos expressa em inúmeros projetos e atividades, que contribui para o bom ambiente na Escola e para a aquisição de novas competências e saberes; • Dinâmica cultural existente na Escola, com impacto relevante na formação integral dos alunos e na imagem positiva projetada para a comunidade; • Planeamento cuidado do ano letivo, a par da gestão criteriosa dos recursos humanos, que assegura o bom desenvolvimento das atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados obtidos nos exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas de Desenho A e Geometria Descritiva A, quase sempre abaixo das médias nacionais, e com um desvio acentuado em relação às classificações internas finais; • Significativo abandono escolar, em 2009-2010, no ensino secundário; • Pouco impacto no trabalho dos docentes da meta quantitativa estabelecida no Projeto Educativo quanto aos resultados académicos, o que dificulta a avaliação consistente do trabalho realizado; • Ausência de exercícios de simulação, nos últimos anos, que coloca problemas de segurança em caso de emergência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e valorização dos sucessos escolares, que funcionam como um incentivo às aprendizagens; • Valorização das dimensões artística, científica e tecnológica como áreas centrais para o desenvolvimento da formação integral dos alunos; • Dinâmicas positivas de trabalho colaborativo entre os docentes, com impacto no planeamento, na organização pedagógica e na exploração de práticas e estratégias facilitadoras da aprendizagem e do sucesso dos alunos; • Ação da biblioteca escolar, bem equipada e organizada, que se constitui como um polo dinamizador de atividades estimulantes à aprendizagem, de apoio ao desenvolvimento do currículo e de divulgação cultural; • Capacidade da direção em mobilizar os elementos da comunidade educativa numa participação ativa da vida escolar, bem como na boa organização e gestão dos recursos humanos e materiais; • Desenvolvimento de parcerias e estratégias em torno de projetos e iniciativas que se apresentam como soluções consistentes com os interesses e motivações dos estudantes e da comunidade em geral; 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de indicadores que permitam uma monitorização efetiva da evolução do abandono e desistência escolares; • Dinamização da observação da prática letiva visando a orientação, o acompanhamento e o desenvolvimento profissional dos docentes; • Definição de metas congruentes para a disciplina de Português no 3.º ciclo do ensino básico de modo a constituir um referencial de orientação do trabalho dos docentes; • Monitorização ao longo do ano letivo das metas definidas para os resultados académicos de modo a assegurar informação útil aos docentes para a (re)orientação dos processos de ensino e aprendizagem.

		<ul style="list-style-type: none"> • Processo de autoavaliação contínuo, abrangente e progressivo, com impacto na definição das prioridades educativas e nas ações de melhoria. 	
--	--	--	--

Fontes: Relatórios de AEE da ENAAE7 (IGE, 2011e; IGEC, 2014b).

2.8. Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

As ENAAE 4 e 6 têm PE que apostam fortemente na formação para a continuação de estudos no ensino superior e servem uma larga maioria de discentes que não beneficiam da ASE e cujos EE maioritariamente possuem como habilitações académicas o ensino secundário ou o ensino superior.

Realizou-se um estudo, publicado na Revista Brasileira de Educação, em maio de 2020, onde se pretendeu compreender a evolução/involução das classificações atribuídas ao domínio “Resultados”, no 1.º e 2.º ciclos de AEE, procurando-se averiguar a existência ou não de coincidências nas apreciações realizadas nas duas avaliações, bem como de influências dos outros domínios. Nas páginas seguintes encontra-se reproduzido o artigo:


Albuquerque, P., Ferreira, A. G., & Barreira, C. (2020, maio). Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares. *Revista Brasileira de Educação*, 25, Rio de Janeiro 2020 Epub May 11, 1-24. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250022>

<http://dx.doi.org/10.1590/81413-24782020250022>

ARTIGO

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

Pascoal Diogo Albuquerque¹ 

António Gomes Ferreira¹ 

Carlos Manuel Folgado Barreira¹ 

RESUMO

Pretendeu-se compreender a evolução/involução das classificações atribuídas ao domínio “Resultados” em duas escolas próximas geograficamente (E1 e E2), com base em relatórios e contraditórios de avaliação externa de escola, procurando averiguar a existência ou não de coincidências nas apreciações realizadas nas duas avaliações, bem como de influências dos outros domínios. Efetuou-se uma análise de um *corpus* composto de nove documentos centrado nos relatórios de avaliação externa e nos contraditórios das duas instituições pesquisadas, no âmbito dos dois ciclos de avaliação já concluídos em Portugal (2006–2011 e 2011–2017). Considerando as duas escolas, para a subida generalizada das classificações no domínio “Resultados” contribuíram as evidências registadas no fator/campo de análise relativo aos resultados académicos, bem como as práticas evidenciadas nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.

PALAVRAS-CHAVE

avaliação externa de escolas; relatórios; contraditórios; resultados.

¹Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

INTERDEPENDENCE AMONG DOMAINS IN THE EXTERNAL EVALUATION FOR THE IMPROVEMENT OF “RESULTS” IN TWO SCHOOL ORGANIZATIONS

ABSTRACT

It was intended to understand the evolution/involution of the classifications attributed to the evaluation domain “Results”, in two geographically close schools (E1 and E2), considering the reports and contradictions of the external school evaluation, looking for to verify the existence or not of coincidences in the evaluations carried out in the two evaluations, as well as influences from other domains. An analysis of a *corpus* consisting of nine documents was carried out, centered on the external evaluation reports and on the contradictions of two schools, within the framework of the two external school evaluation cycles already completed in Portugal (2006–2011 and 2011–2017). Considering the two schools, for the generalized increase in the classifications in the “Results” domain, the evidences registered in the factor/field of analysis related to the academic results contributed to it, as well as the practices evidenced in the domains “Providing the educational service” and “Leadership and management”.

KEYWORDS

external evaluation of schools; reports; contradictory; results.

INTERDEPENDENCIA ENTRE DOMINIOS EN LA EVALUACIÓN EXTERNA PARA LA MEJORA DE LOS “RESULTADOS” EN DOS ORGANIZACIONES ESCOLARES

RESUMEN

Se pretendió comprender la evolución/involución de las clasificaciones atribuidas al dominio “Resultados”, en dos escuelas geográficamente cercanas (E1 y E2), a partir de los informes y las contradicciones de la evaluación externa de la escuela, buscando averiguar la existencia o no de coincidencias en las apreciaciones realizadas en las dos evaluaciones, así como de las influencias de otros dominios. Se realizó un análisis de un *corpus* de nueve documentos, centrado en los informes de evaluación externa y en las contradicciones de dos escuelas, en el contexto de dos ciclos de la evaluación externa de la escuela ya concluidos en Portugal (2006–2011 y 2011–2017). Considerando las dos escuelas, para la subida generalizada de las clasificaciones en el dominio “Resultados” contribuyeron las evidencias registradas en el factor/campo de análisis relativo a los resultados académicos, así como las prácticas evidenciadas en los dominios “Prestación del servicio educativo” y “Liderazgo y gestión”.

PALABRAS CLAVE

evaluación externa de las escuelas; informes; contradictorios; resultados.

INTRODUÇÃO

Determinados os principais fatores de eficácia (Mortimore *et al.*, 1988; Teddlie e Stringfield, 1993), os subsequentes programas de melhoria vieram permitir, para além da aplicação no terreno de mudanças em sintonia com esses fatores, o desenvolvimento de modelos de autoavaliação e de avaliação externa que passaram a ter como referentes as características da escola eficaz (Macbeath, 2007; Stoll e Sammons, 2007). A avaliação externa em Portugal recebeu, entre outras, influências do modelo escocês (Brigas, 2012; Figueiredo, Leite e Fernandes, 2014; HMIE, 2001), que tem sido revisto para responder com adequação e maior flexibilidade às especificidades das escolas.

Dando sequência ao previsto na lei n. 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) —, a Assembleia da República Portuguesa aprovou a lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (lei n. 31/2002, de 20 de dezembro). A avaliação da educação e do ensino não superior, ao fornecer informação sobre a eficácia do sistema educativo, vai, de acordo com Clímaco (1995), desempenhar um papel de relevo no processo de tomada de decisão no nível dos planeamentos político, estratégico e operacional. Existe uma conceção de avaliação que pretende criar elementos que sirvam de referência para patamares maiores de exigência

bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa. (lei n. 31/2002, n. 1, artigo 4º)

Em contrapartida, pretende-se também a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional em comparação com o desempenho de outros sistemas educativos internacionais (lei n. 31/2002, n. 2, artigo 4º).

A afirmação da *accountability*, em que a prestação de contas pelas atividades realizadas e a responsabilização dos decisores e intervenientes são, necessariamente, precedidas de uma avaliação, conduz a um gradual estabelecimento de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade. A avaliação da escola engloba a autoavaliação, de caráter obrigatório, e a avaliação externa (lei n. 31/2002, artigos 5º e 6º).

Em Portugal, conduzidos pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) e pelo organismo que lhe sucedeu (Inspeção-Geral da Educação e Ciência — IGEC), decorreram dois ciclos de avaliação externa de escolas (AEE) (primeiro ciclo de AEE: 2006–2011; segundo ciclo de AEE: 2011–2017), com algumas diferenças entre eles.

Para a definição dos referenciais, a realização do estudo-piloto, a definição de procedimentos, do calendário e das condições de extensão da autoavaliação e da AEE às restantes escolas, a produção de recomendações relativas à avaliação e à autonomia das escolas, a ministra da Educação e o ministro de Estado e das finanças aprovaram o despacho de criação de um primeiro grupo de trabalho para esse efeito (n. 1 do despacho conjunto n. 370/2006, de 3 de maio). Findo o primeiro

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

ciclo avaliativo, um segundo grupo de trabalho, igualmente criado por despacho conjunto, ficou encarregado de: efetuar uma reapreciação do modelo implementado no primeiro ciclo; elaborar uma proposta para um novo modelo de AEE; formar avaliadores e acompanhar a fase experimental de aplicação nas escolas de um novo modelo de AEE; elaborar uma proposta de normativo e um relatório final (n. 2 do despacho conjunto n. 4.150/2011, de 4 de março).

Antes das alterações introduzidas no quadro de referência da avaliação externa (QRAE) do segundo ciclo, e sem conhecimento prévio das conclusões do segundo grupo de trabalho, Bidarra *et al.* (2014) efetuaram um estudo analítico das classificações atribuídas, entre 2007 e 2010, a 167 unidades de gestão pertencentes à Região Centro, tendo concluído, entre outros aspetos:

- haver uma “sobreposição acentuada entre domínios de avaliação” (Bidarra *et al.*, 2014, p. 243), sugerindo a possibilidade de agregação em um componente dos “aspetos pedagógicos e funcionais ligados à instrução (que inclui os domínios *Resultados e Prestação do Serviço Educativo*)” e em outro dos “aspetos estruturais ou organizacionais das escolas (que agrega os domínios *Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola*)” (Bidarra *et al.*, 2014, p. 244);
- existir “uma acentuada redundância na informação veiculada pelos diferentes fatores, sendo que um quadro referencial com nove fatores poderia substituir, sem prejuízo maior, o quadro inicial composto por 19 fatores” (Bidarra *et al.*, 2014, p. 244);
- haver a perda progressiva do poder discriminativo da escala de avaliação em virtude de “as classificações mais elevadas [corresponderem] a percentagens superiores a 90% no último ano do processo de avaliação em estudo” [...] “contrariamente ao que seria de esperar, os avaliadores utilizam ponderações implícitas dos fatores, sendo que no caso do domínio *Resultados* o fator *Sucesso Académico* tem objetivamente o dobro do peso dos restantes fatores” (Bidarra *et al.*, 2014, p. 244).

Concluídas as tarefas do segundo grupo de trabalho, a escala de avaliação utilizada no primeiro ciclo de AEE, composta de quatro níveis de avaliação (“Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”) cuja descrição se apoia na frequência da ocorrência de pontos fortes e fracos, passou a conter, no segundo ciclo, mais um nível (“Excelente”). A descrição de cada nível passou também a considerar a comparação entre o valor obtido e o valor esperado “na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (IGEC, 2011a, p. 1). A mudança de cinco para três domínios de avaliação contemplou, genericamente, a inclusão dos domínios “Organização e gestão escolar” e “Liderança”, existentes no quadro de referência do primeiro ciclo de AEE, no domínio “Liderança e gestão” do quadro adotado na segunda AEE, incorporando-se também agora, como campo de análise designado de “Autoavaliação e melhoria”, o anterior domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (IGEC, 2011b). Em termos numéricos, de um total de 5 domínios e 19 fatores da primeira AEE, passou-se para 3 domínios e 9 campos de análise no quadro de referência da segunda AEE, com 43 referentes:

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

- “Resultados” — “Resultados académicos”: 4;
- “Resultados” — “Resultados sociais”: 4;
- “Resultados” — “Reconhecimento da comunidade”: 3;
- “Prestação do serviço educativo” — “Planeamento e articulação”: 5;
- “Prestação do serviço educativo” — “Práticas de ensino”: 7;
- “Prestação do serviço educativo” — “Monitorização e avaliação das aprendizagens”: 5;
- “Liderança e gestão” — “Liderança”: 5;
- “Liderança e gestão” — “Gestão”: 5;
- “Liderança e gestão” — “Autoavaliação e melhoria”: 5 (IGE, 2010; IGEC, 2011b).

No quadro de referência do segundo ciclo de AEE deixaram de existir as perguntas ilustrativas do entendimento do fator e os descritores e indicadores, existentes no quadro do primeiro ciclo. O campo “Monitorização e avaliação das aprendizagens”, do domínio “Prestação do serviço educativo”, passou posteriormente a constar nos relatórios de AEE como “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”.

Bidarra *et al.* (2014) assinalaram uma convergência parcial entre as suas primeiras três conclusões, anteriormente expostas, e o que ficou definido para segundo ciclo da AEE em termos do novo quadro de referência e da nova escala de avaliação. Em relação a uma ponderação explícita dos fatores na classificação dos domínios, Bidarra *et al.* (2014, p. 245) mencionam que a lógica do valor acrescentado na atribuição das classificações, ao “utilizar o diferencial entre o valor esperado e o valor obtido nos resultados académicos como determinante na atribuição de níveis de classificação em todos os domínios, vem a constituir uma forma explícita de assumir o seu peso na AEE”.

Em nosso entender, enquanto no primeiro ciclo de AEE há uma preocupação maior com a afirmação da autoavaliação de escola e uma maior lógica de controlo, na segunda AEE, com os processos de avaliação interna/autoavaliação mais consolidados, há um recenrar na validação das práticas.

No primeiro ciclo da AEE, na maioria das 1.107 escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas (ENAAE), avaliadas/avaliados no período 2006–2011, a classificação de “Bom” foi a classificação maioritariamente atribuída em quatro domínios (“Resultados”: 60,5%; “Prestação do serviço educativo”: 67,6%; “Organização e gestão escolar”: 64,7%; “Liderança”: 53,6%), tendo sido a classificação de “Suficiente” maioritária (48,8%) no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” (IGE, 2011). Relativamente aos três últimos anos da segunda AEE (2014–2017), a IGEC (2018) produziu um relatório sobre o desempenho das trezentas ENAAE avaliadas/avaliados, tendo concluído que a classificação de “Bom” foi maioritária nos três domínios de avaliação (“Resultados”: 56,7%; “Prestação do serviço educativo”: 58,3%; “Liderança e gestão”: 54,3%).

Alferes *et al.* (2016) estudaram a evolução do desempenho de 461 ENAAE, em um período temporal que abrangeu todo o primeiro ciclo de AEE (2006–2011) e os anos letivos entre 2011 e 2014, pertencentes ao segundo ciclo avaliativo.

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

Esses autores concluíram que: no domínio “Resultados”, subiram as classificações 44%, e 46,9% mantiveram-nas; no domínio “Prestação do serviço educativo”, ocorreram 42,7% subidas e 45,1% manutenções; no domínio “Organização e gestão escolar”, da primeira AEE, contrastado com o domínio “Liderança e gestão”, da segunda AEE, 33,4% subiram as classificações e 51,6% mantiveram-nas; no domínio “Liderança”, do primeiro ciclo de AEE, comparado com o domínio “Liderança e gestão”, do segundo ciclo de AEE, verificaram-se 31,9% subidas e 49,9% manutenções; no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”, do quadro de referência da primeira AEE, comparativamente com o domínio “Liderança e gestão”, da segunda AEE, ocorreram 66,8% subidas e 29,9% manutenções de classificação. Assim, em termos acumulados, mantiveram ou subiram a classificação, relativamente ao total de unidades de gestão: “90,9% (*Resultados*), 87,9% (*Prestação do Serviço Educativo*), 85% (*Organização e Gestão Escolar versus Liderança e Gestão*), 81,8% (*Liderança versus Liderança e Gestão*) e 96,7% (*Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola versus Liderança e Gestão*)” (Alferes *et al.*, 2016, p. 64).

Alferes *et al.* (2016) calcularam também os rácios entre as escolas que subiram e as que desceram a classificação do primeiro para o segundo ciclo da AEE, verificando-se o menor valor ($147/84 = 1,75$) para o contraste das classificações do domínio “Liderança e gestão” (segundo ciclo) com as do domínio “Liderança” (primeiro ciclo), e o maior valor ($308/15 = 20,53$) para a comparação das classificações no domínio “Liderança e gestão” (segundo ciclo) com as classificações no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento” (primeiro ciclo). Esse valor elevado “traduz obviamente a disparidade das classificações nos domínios do primeiro ciclo: a *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* foi claramente o domínio onde se verificaram as classificações mais baixas, com 55% de classificações inferiores a *Bom*” (Alferes *et al.*, 2016, p. 65).

Alferes *et al.* (2016, p. 66) referem que a subida generalizada das classificações “tomada pelo valor facial, [...] seria compatível com a melhoria efetiva das Escolas, resultante do *feedback* obtido no primeiro ciclo da AEE”. No entanto, os autores, justificando-se também com “as modificações introduzidas no quadro de referência, a alteração dos procedimentos de atribuição de classificações e a relativização do sentido das mesmas”, concluem que a afirmação de que ocorreu uma melhoria efetiva é problemática e “*a fortiori*, não [lhes permite] pronunciar sobre o hipotético impacto positivo da AEE no desempenho e eficácia das escolas portuguesas” (Alferes *et al.*, 2016, p. 66).

No ano letivo 2013–2014, a ENAAE estudada por Albuquerque (2012) foi objeto da segunda AEE, tendo ocorrido uma descida de classificação nos três domínios, comparativamente com a primeira AEE (ano letivo 2010–2011). Essa descida ocorreu em contraciclo com o que se passou na maioria das ENAAE, com oferta de ensino secundário, da mesma área geográfica.

Em relação aos contraditórios elaborados pelas escolas, Pacheco (2016a, p. 71–72) menciona que “de todos os contraditórios elaborados, apenas um seguiu a tramitação do recurso, observando-se que os seus fundamentos discordantes não foram aceites pela tutela em termos de alteração da classificação atribuída aos domínios”, tratando-se de “um processo oculto, pois na página da Inspeção é apre-

sentado o relatório, o contraditório e a resposta ao contraditório, sem a inclusão de qualquer referência ao recurso” (Pacheco, 2016a, p. 72). Segundo esse autor (2016a, p. 72), nos oito anos de contraditórios por ele analisados, “em apenas um caso se verificou a alteração da classificação num dos domínios, facto que se registou no ano letivo 2011/12, na área territorial do Centro”. Pacheco (2016a, p. 80), entre outros aspetos, conclui que, “nos procedimentos de implementação do modelo de avaliação externa, existe uma reduzida ou nula eficácia dos contraditórios”, con-substanciada “não só porque a discordância relativa às classificações, quase sempre fundamentada na divergência de interpretações associadas ao juízo de valor que cada classificação contém no seu enunciado avaliativo, fica muito distante do texto dos avaliadores”, bem como pela não criação da “comissão de recurso da avaliação externa das escolas”, o que, expressa o autor, “legitima uma avaliação que inclui a possibilidade de elaborar um contraditório que *ab initio* impõe à escola a obrigação de aceitar a decisão final dos avaliadores da IGEC, transformando-o num contraditório desconstruído” (Pacheco, 2016a, p. 80).

Após a conclusão dos trabalhos de um grupo nomeado por despacho n. 13.342/2016, de 9 de novembro, que analisou estudos de AEE, como os efetuados no âmbito do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior”, nomeadamente as suas recomendações e resultados globais (Pacheco, 2016b), e da posterior promulgação, em 6 de julho de 2018, de nova legislação estruturante (decreto-lei n. 54/2018 e decreto-lei n. 55/2018), no primeiro trimestre de 2019, foi publicada no sítio *web* da IGEC a documentação principal referente ao terceiro ciclo de AEE. À data de conclusão da escrita deste artigo (abril de 2019) não existiam AEE finalizadas. No entanto, muito sinteticamente, relativamente ao segundo ciclo de AEE, salientamos algumas das principais alterações: 4 domínios de avaliação, 12 campos de análise, 40 referentes e 127 indicadores (IGEC, 2019b); maior destaque dado à autoavaliação, com a sua promoção a domínio de avaliação (IGEC, 2019b); consideração, em diferentes campos de análise, de aspetos concernentes à inclusão de todos os alunos (IGEC, 2019b); retirada da escala de avaliação, para todos os níveis qualitativos especificados, da comparação entre os valores obtidos e os valores esperados (IGEC, 2019c); uma metodologia de trabalho que engloba a observação de aulas; a inclusão, como objeto de avaliação, das escolas particulares e cooperativas cuja receita seja maioritariamente proveniente de fundos públicos (IGEC, 2019a); a existência de uma comissão de recurso (IGEC, 2019d).

Nesse sentido, colocou-se-nos a seguinte questão: De que forma os relatórios das avaliações externas de escolas, bem como os contraditórios, apresentados por duas escolas próximas geograficamente, permitem compreender a alteração das suas classificações no domínio “Resultados”? E as subquestões associadas: Há coincidência nas apreciações feitas nos dois ciclos avaliativos? Em cada ciclo avaliativo, que influências existem de outros domínios no domínio “Resultados”?

Pretendemos assim compreender a evolução/involução das classificações atribuídas ao domínio “Resultados” em duas escolas próximas geograficamente, com base nos relatórios e contraditórios de AEE, procurando averiguar a existência

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

ou não de coincidências nas apreciações realizadas nas duas AEE, bem como de influências dos outros domínios.

A seguir à secção relativa à metodologia, na terceira e quarta secções serão objeto de análise os relatórios de AEE de duas ENAAE, designadas no texto simplesmente por E1 e E2, bem como, quando tal ocorreu, o exercício do contraditório. Essas escolas, com presença e serviço longo às gerações de estudantes que nelas estudaram, têm projetos educativos que apostam fortemente na formação para o prosseguimento de estudos no ensino superior e servem alunos que, em altas percentagens, não beneficiam da ação social escolar (ASE) e cujos encarregados de educação (EE) maioritariamente possuem como habilitações académicas o ensino secundário ou o ensino superior. A última secção é referente à conclusão.

METODOLOGIA

Procedeu-se a um estudo documental centrado nos relatórios de AEE da E1 e da E2, próximas geograficamente da ENAAE objeto do estudo realizado por Albuquerque (2012). Assim, foram analisados nove documentos:

1. relatório da primeira AEE da E1;
2. relatório da segunda AEE da E1;
3. contraditório exercido pela E2 em relação à versão inicial do relatório da primeira AEE;
4. relatório da primeira AEE (relatório final), após o contraditório exercido pela E2;
5. primeiro contraditório exercido pela E2 em relação à versão inicial do relatório da segunda AEE;
6. resposta da equipa de AEE ao primeiro contraditório exercido pela E2;
7. relatório da segunda AEE da E2, já com alteração da classificação do domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”;
8. segundo contraditório exercido pela E2 em relação à nova versão do relatório da segunda AEE (onde o domínio dos “Resultados” foi classificado com “Muito Bom”);
9. resposta da equipa de AEE ao segundo contraditório exercido pela E2.

Os relatórios da primeira AEE, analisados nas secções seguintes, têm um número de páginas que varia entre 12 (E1) e as 13 (E2), incluindo a capa. Neles, antes da caracterização de cada ENAAE, foi expresso que seus capítulos “decorrem da análise dos documentos fundamentais da Escola [ou Unidade de Gestão], da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel” (IGE, 2007, p. 2; 2008, p. 2). Além disso, nas considerações finais, no caso da E2, foram apresentadas as definições do que se entende por pontos fortes e pontos fracos. Assim, os primeiros foram definidos como os “atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos” (IGE, 2008, p. 12) e os segundos como os “atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos” (IGE, 2008, p. 12). No relatório da primeira AEE da E1 não foram apresentadas nenhuma das duas definições

anteriores e, no final do relatório, a designação “pontos fracos” foi substituída por “debilidades” (IGE, 2007, p. 12).

O número de páginas dos relatórios da segunda AEE varia entre 8 (E1) e 10 (E2), excluindo a capa. No seu início, antes da caracterização de cada ENAAE, foi referido que “as conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais da Escola, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas” (IGEC, 2011c, p. 1; 2012a, p. 1). A referência às fontes de dados, consideradas para a produção das apreciações, foi novamente efetuada na nota introdutória à avaliação domínio a domínio. A designação “pontos fracos”, utilizada nos relatórios da primeira AEE, foi substituída pelos termos “áreas onde a Escola deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria” (IGEC, 2011c, p. 8; 2012a, p. 9).

Realizámos uma síntese das caracterizações das escolas, efetuadas pelas equipas de AEE, que incluiu: uma breve referência às instalações; a enunciação dos níveis da oferta educativa ao nível do número de cursos e da sua designação geral, bem como o número de escolas em cada nível; a caracterização das habilitações académicas dos pais e de sua ocupação profissional; a descrição do número e percentagem de alunos beneficiários da ASE; o número de nacionalidades e o número de alunos de nacionalidade não portuguesa; o número total de alunos, de professores, de assistentes operacionais, de assistentes administrativos e de técnicos superiores; o número de turmas em cada ano escolar e em cada ciclo.

Como categoria de análise, foi considerado o domínio “Resultados”. Para as duas AEE, procedeu-se à enunciação das classificações obtidas em todos os domínios do respetivo quadro de referência. Na primeira AEE, foram referidos aspetos mencionados nas conclusões da avaliação do domínio, conjugados com aspetos mencionados na avaliação dos seus fatores, tendo em atenção os pontos fortes e fracos destacados, no final do relatório, pela equipa avaliadora. Em relação à segunda AEE, foram mencionados aspetos pertencentes à avaliação de cada campo do domínio (em um total de três campos), olhando sempre para os pontos fortes e áreas a melhorar salientadas pelos avaliadores externos, no final do relatório.

Relativamente ao contraditório exercido pelas escolas, perante os relatórios das avaliações externas, nos casos em que tal ocorreu (E2), foi dado algum destaque ao seu conteúdo e também ao facto de as alterações neles propostas terem sido ou não seguidas, bem como terem conduzido ou não a alterações na classificação final atribuída ao domínio “Resultados”.

RESULTADOS

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA E1

A primeira AEE da E1 foi realizada no ano letivo 2006/2007. Na caracterização da E1, a equipa de avaliação salientou, entre outros aspetos, a existência de vários espaços propiciadores de boas condições de trabalho. A oferta forma-

Pascoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

tiva, exclusivamente pertencente ao ensino secundário, contemplava os “cursos de ciências e tecnologias, de ciências socioeconómicas e de ciências sociais e humanas” (IGE, 2007, p. 3). A população escolar era formada por 600 alunos em regime diurno e cerca 260 alunos a frequentar o ensino recorrente (IGE, 2007). O número referido de alunos abrangidos pela ASE foi 17 (IGE, 2007), não constando menção ao número ou percentagem de alunos estrangeiros. O pessoal docente e não docente era constituído por “106 professores, uma psicóloga, uma assistente social, 10 funcionários administrativos e 30 auxiliares de acção educativa” (IGE, 2007, p. 3).

Na primeira AEE, a E1 registou a classificação de “Bom” em todos os domínios de avaliação (IGE, 2007).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados” foi referido que “a Escola estuda os resultados académicos dos seus alunos, suportando a análise em diversos indicadores de sucesso por disciplina, turma e ano de escolaridade”, acrescentando a equipa de AEE que, “contudo, não fazem parte das práticas de reflexão interna do estabelecimento de ensino o confronto destes resultados com referentes externos, bem como a análise da evolução temporal das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário” (IGE, 2007, p. 3). Entre outros aspetos, foram também mencionadas “as taxas de transição/conclusão verificadas em 2004/2005, nos diferentes anos de escolaridade, [situadas] substancialmente acima das médias nacionais”, as classificações positivas registadas em todas as disciplinas do ensino secundário de 2006 com exame nacional e a não existência de “problemas de comportamento ou indisciplina significativos” (IGE, 2007, p. 3). Em relação a esse aspeto, na avaliação do fator “1.3. Comportamento e disciplina”, foi mencionado que há uma atuação preventiva, “em diálogo com os alunos e as respectivas famílias, dentro dos princípios e das medidas preconizados na lei e no regulamento interno” (IGE, 2007, p. 7), tendo o “ambiente educativo tranquilo e disciplinado, favorável à aprendizagem” (IGE, 2007, p. 12) sido assinalado como ponto forte no final do relatório. Em relação às taxas de transição/conclusão, na avaliação do fator “1.1. Sucesso académico”, foram mencionados os valores das percentagens verificadas, em 2004/2005, “substancialmente acima das médias nacionais em qualquer dos anos de escolaridade do ensino secundário”, acrescentando a equipa de AEE que tal desempenho foi associado pelos responsáveis escolares, “sobretudo, às características do corpo docente (estável, experiente e qualificado) e ao contexto sociofamiliar muito favorável da população estudantil” (IGE, 2007, p. 6). No final do relatório de AEE, foram salientados como pontos fortes os “resultados académicos globais alcançados” (IGE, 2007, p. 12) e a “forte incidência nas dimensões académicas do currículo como orientação estratégica do trabalho docente” (IGE, 2007, p. 12).

A segunda AEE da E1 foi realizada no ano letivo 2011/2012. Para além do ensino secundário, a oferta formativa já incluía o terceiro ciclo do ensino básico (CEB), com 257 alunos (10 turmas) (IGEC, 2011c).

A escola obteve a classificação de “Muito Bom” nos domínios “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (IGEC, 2011c). Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, a equipa

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

de AEE, entre outros aspetos, mencionou que a “análise dos resultados dos dois últimos anos (2009–2010 e 2010–2011) revela uma taxa de conclusão do terceiro ciclo elevada, embora com um ligeiro decréscimo” (IGEC, 2011c, p. 2), sendo que, para 2009/2010, a taxa de conclusão do nono ano se situou acima do valor esperado (IGEC, 2011c). Referiu também que “no período em análise, a percentagem de níveis 4 e 5, nos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática também baixou, embora continuando a registar valores significativos” (IGEC, 2011c, p. 2). Em relação ao ensino secundário, foi mencionado que “tanto os indicadores de conclusão como as médias das classificações finais de disciplina obtidas em Português (13,9) e Matemática (15,0) revelam um desempenho da Escola dentro do valor esperado” (IGEC, 2011c, p. 3). Relativamente ao abandono escolar, a equipa referiu que no ensino básico não há registo de abandono e que no ensino secundário se verificou a “anulação de matrícula a algumas disciplinas, em particular nas que são sujeitas a exame” (IGEC, 2011c, p. 3). No ensino secundário, para o trénio 2008–2011, a ENAAE registou “uma considerável aproximação entre as classificações internas e os resultados obtidos nos exames nacionais na generalidade das disciplinas” (IGEC, 2011c, p. 3). Assim, a equipa de AEE salientou como ponto forte, no final do relatório, os “resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de 9º e 12º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e Matemática” (IGEC, 2011c, p. 8). Na avaliação do campo “Resultados sociais”, entre outros aspetos, a equipa mencionou a participação dos alunos nas tomadas de decisão da ENAAE, a adesão “menos conseguida” (IGEC, 2011c, p. 3) a atividades como clubes e projetos e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos “sendo a via mais comum a entrada no ensino superior (97% dos alunos que se candidataram em 2011 obtiveram colocação)” (IGEC, 2011c, p. 3). Como ponto forte, a equipa de AEE destacou a “existência de um bom ambiente educativo, propício ao desenvolvimento das aprendizagens e orientado para níveis de sucesso elevados” (IGEC, 2011c, p. 8).

No Quadro 1, são apresentadas as classificações obtidas pela E1 nos dois ciclos avaliativos.

Quadro 1 – Classificações obtidas pela E1 nos dois ciclos de avaliação externa.

Primeira Avaliação Externa de Escolas		Segunda Avaliação Externa de Escolas	
Domínios avaliados	Classificações	Domínios avaliados	Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fonte: Relatórios de Avaliação Externa de Escolas da E1 (IGE, 2007; IGEC, 2011c).

No Quadro 2, apresentam-se os pontos fortes e as debilidades/áreas prioritariamente a melhorar, assinalados pelas equipas de AEE na parte final dos relatórios.

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

Quadro 2 – Pontos fortes e áreas a melhorar registadas nos relatórios da avaliação externa da E1.

Pontos fortes		Áreas a melhorar	
Primeira Avaliação Externa de Escolas	Segunda Avaliação Externa de Escolas	Primeira Avaliação Externa de Escolas	Segunda Avaliação Externa de Escolas
<ul style="list-style-type: none"> Resultados académicos globais alcançados; Forte incidência nas dimensões académicas do currículo como orientação estratégica do trabalho docente; Qualidade e motivação de algumas lideranças de topo e intermédias; Dedicação, apoio e incentivo dados pelo Conselho Executivo aos diversos atores escolares; Qualidade, abrangência e impacto do trabalho desenvolvido pela psicóloga; Ambiente educativo tranquilo e disciplinado, favorável à aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais de 9º e 12º anos, nas disciplinas de língua portuguesa/português e matemática; Existência de um bom ambiente educativo; Trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar; Avaliação sistemática dos resultados escolares que permite orientar, em permanência, as estratégias educativas em razão das necessidades dos alunos; Aproximação entre as classificações interna e externa, na generalidade das disciplinas do ensino secundário sujeitas a exame nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional; Insuficiente articulação interdisciplinar; Falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da sequencialidade das aprendizagens; Falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação das <i>unidades supervenientes</i>, com vista a determinar com rigor o grau de eficácia dessa medida de apoio; Acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos assistentes técnicos e operacionais, bem como o reforço da formação proporcionada a esses profissionais; Reabilitação da parceria estabelecida com [um jornal diário regional e uma empresa de <i>software</i>], como forma de a escola alargar o seu espaço de intervenção; Consolidação do processo de autoavaliação, de forma a coordenar as diversas práticas já existentes e obter uma visão mais estruturada e abrangente do desempenho da escola.

Fonte: Relatórios de Avaliação Externa de Escolas da E1 (IGE, 2007; IGEC, 2011c).

ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E CONTRADITÓRIOS DA E2

A primeira avaliação externa da E2 foi realizada no ano letivo 2007/2008. Na caracterização da E2, em relação às instalações, a equipa de AEE mencionou, entre outras características, a existência de espaços diversificados adequados à realização das atividades (IGE, 2008). Em relação à oferta educativa, os avaliadores referiram

que a unidade incluía o terceiro CEB com três turmas do 7º ano e três turmas do 8º ano; o ensino secundário, em que os “alunos [...], do período diurno, [estavam], na sua quase totalidade (96%), matriculados em cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades, tendo em vista o prosseguimento de estudos” (IGE, 2008, p. 3), acrescentando ainda “22 alunos distribuídos por 3 turmas dos cursos tecnológicos e profissionais” (IGE, 2008, p. 3) e o ensino recorrente (noturno; 108 alunos) (IGE, 2008). Dos 628 alunos que frequentavam a E2 no regime diurno, a ASE beneficiava “cerca de 8% dos alunos (14 do ensino básico e 34 do ensino secundário)” (IGE, 2008, p. 3). Não consta no relatório a referência ao número de nacionalidades e ao número de alunos de nacionalidade não portuguesa. Em relação às habilitações académicas dos pais, os avaliadores salientaram que “48% dos pais possui uma habilitação de nível superior, 16,2% detém o ensino secundário e 10,6% o 3.º ciclo do ensino básico” (IGE, 2008, p. 3). Relativamente à ocupação profissional dessas famílias, nada foi concretamente mencionado no relatório. O pessoal docente e não docente era composto por “102 professores (91% pertencente ao quadro) e 48 elementos do pessoal não docente, incluindo uma psicóloga” (IGE, 2008, p. 3).

Na primeira AEE, a E2 obteve a classificação de “Bom” em todos os domínios, exceto no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, no qual obteve a classificação de “Suficiente” (IGE, 2008).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, os avaliadores referiram, no início das observações, que a ENAAE “recolhe, por ano lectivo, diversos dados estatísticos sobre o percurso escolar dos alunos”, acrescentando que, contudo, “não os utiliza na reflexão global dos resultados académicos alcançados, na análise da evolução temporal das classificações obtidas ou para estabelecer comparações com os resultados de outras escolas com características semelhantes” (IGE, 2008, p. 3). Mencionaram também que a “reflexão sobre os resultados escolares é efetuada pelos departamentos curriculares, centrando-se essencialmente nas avaliações de final de cada período, com impacto na alteração de algumas práticas pedagógicas” (IGE, 2008, p. 3). Essas considerações da equipa de AEE sobre a reflexão, por parte da E2, sobre os resultados escolares, bem como outras efetuadas nas avaliações dos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, terão levado os avaliadores a registarem como ponto fraco, no final do relatório, a “débil reflexão sobre os resultados escolares, que não permite ter uma imagem global e evolutiva do desempenho da organização” (IGE, 2008, p. 12). Em relação às taxas de transição, a equipa salientou como ponto forte as “taxas de transição registadas, em 2006/07, no 7.º ano do ensino básico e nos 10.º e 11.º anos dos cursos científico-humanísticos, acima dos 90%” (IGE, 2008, p. 12). No entanto, no caso do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos, foi mencionado que se registava “um decréscimo na taxa de conclusão do 12.º ano, que não vai além de 79%” (IGE, 2008, p. 3). Tendo em conta as taxas de transição anteriormente referidas, os avaliadores assinalaram como ponto fraco, no final do relatório, a “taxa de conclusão, em 2006/07, do 12.º ano dos cursos científico-humanísticos (79%), que não acompanha as taxas de transição verificadas nos outros anos de escolaridade (acima dos 90%), verificando-se um diferencial de 11%” (IGE, 2008, p. 12).

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

Em relação aos exames nacionais do ensino secundário, entre outros aspetos, foi referido que se verificava o fato de que, na disciplina de Português, os resultados se situavam “1,7 valores acima das médias nacionais [...] (13,0 contra 11,3 valores)” e na disciplina de Matemática, “2,7 valores [...] (13,3 contra 10,6 valores)” (IGE, 2008, p. 3). Na avaliação do fator “1.1. Sucesso académico”, foi mencionado que o “abandono escolar, apesar de constar no projecto educativo como uma prioridade, é residual, não constituindo um problema” (IGE, 2008, p. 6).

O contraditório apresentado pela E2 é um documento composto de 41 páginas (corpo principal com 26 páginas mais 15 páginas de anexos, incluindo 12 do projeto educativo). A propósito da descrição da classificação de “Muito Bom”, transcrita da escala de avaliação utilizada pelos avaliadores externos, a E2 considerou que a “formulação é pouco precisa” (E2, 2008, p. 2). Seguidamente à introdução, a E2 apresentou para cada domínio de avaliação a classificação que considerou dever ser a eles atribuída, fundamentando tal atribuição com uma avaliação, fator a fator, em que, sempre que o entendeu, além de elencar os pontos expressos no relatório de avaliação externa, apresentou seus pontos de discordância em relação ao conteúdo do relatório e acrescentou novos dados e considerações. No final da avaliação de cada fator, a E2 atribuiu também uma classificação. Assim, globalmente, a E2 considerou dever ser atribuída a classificação de “Muito Bom” aos domínios “Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar” e “Liderança”, e a classificação de “Bom” ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (E2, 2008). Após a análise do contraditório, a equipa de AEE não efetuou quaisquer modificações nas classificações dos domínios. Foram apenas registadas três alterações, diretamente relacionadas com outros tantos aspetos mencionados pela E2.

A segunda avaliação externa da E2 foi efetuada no ano letivo 2011/2012. Em um primeiro relatório da segunda AEE, a E2 obteve a classificação de “Bom” nos domínios “Resultados” e “Liderança e gestão”, e “Muito Bom” no domínio “Prestação do serviço educativo”.

A seguir ao conhecimento do relatório, a E2 exerceu o seu direito ao contraditório, elaborando um documento composto por sete páginas, considerando, entre outros aspetos, que “os pontos fortes ou as áreas de melhoria deveriam estar em correspondência com os campos de análise dos três domínios” (E2, 2012a, p. 2) e concluindo a exposição com a solicitação da atribuição das seguintes classificações: “Resultados — Excelente”; “Prestação do Serviço Educativo — Muito Bom”; e “Liderança e Gestão — Muito Bom” (E2, 2012a, p. 7). A equipa de AEE respondeu a esse contraditório elaborando um documento, datado de julho de 2012, mencionando na “Conclusão da Equipa”, entre outros aspetos, que, de acordo com análise do contraditório:

a equipa de avaliação conclui não existir fundamento para proceder a alterações ao relatório, confirmando que foram adequada e justamente ponderadas as classificações atribuídas nos diferentes domínios, tendo em conta o quadro orientador estabelecido no modelo de avaliação externa. (IGEC, 2012b, p. 2)

Assim, a equipa de AEE não efetuou nenhuma alteração das classificações atribuídas. Posteriormente, uma nova versão do relatório foi publicada, incluindo, entre outras, a alteração da classificação do domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”. Todas as alterações efetuadas foram mencionadas no final dessa nova versão, em uma nota explicativa da IGEC. Assim, será esse relatório da segunda AEE aquele que aqui apresentaremos, salientando, contudo, que essa nova versão do relatório também foi objeto do exercício de um novo contraditório.

Na avaliação do campo “Resultados académicos”, do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, os avaliadores mencionaram que “no último triénio (2008–2009 a 2010–2011), o desempenho da Escola foi marcado por resultados internos e externos positivos, quer no ensino básico quer no ensino secundário regular” (IGEC, 2012a, p. 2). Em relação às taxas de conclusão, no terceiro CEB, referiram que “a taxa de conclusão do 9.º ano superou, anualmente, em mais de seis pontos percentuais a média nacional” (IGEC, 2012a, p. 2), e no ensino secundário, “nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a taxa de conclusão do 12.º ano [registou] um decréscimo progressivo, mas mantém-se bastante acima da média nacional em qualquer dos anos considerados” (IGEC, 2012a, p. 2-3). Relativamente aos exames nacionais, entre outros aspetos, no caso do terceiro CEB, foi mencionado que “as percentagens de classificações positivas alcançadas nos exames de Língua Portuguesa e de Matemática foram, também, significativamente superiores às nacionais” (IGEC, 2012a, p. 2), e no ensino secundário foi referido que “nos exames (1.ª fase), neste período [2008–2011], alcançaram-se resultados sempre acima dos nacionais nas disciplinas analisadas” (IGEC, 2012a, p. 3). A equipa destacou como ponto forte, no final do relatório, os “resultados dos exames nacionais de Matemática A e Física e Química A” (IGEC, 2012a, p. 9). Na avaliação dos “Resultados sociais”, entre outras considerações, os avaliadores referiram a existência de uma “prática de auscultação frequente dos estudantes no âmbito dos processos de autoavaliação institucional — questionários — e de reuniões entre a associação de estudantes e a direção da Escola, onde são apresentados e discutidos diversos aspetos do quotidiano escolar” (IGEC, 2012a, p. 3). Mencionaram também o cumprimento das regras por parte dos alunos (IGEC, 2012a). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, entre outros aspetos, a equipa de AEE mencionou que a “avaliação da comunidade educativa sobre o serviço prestado pela Escola, [...] é, globalmente, pouco favorável” (IGEC, 2012a, p. 4). Foram também referidos a valorização dos “sucessos académicos, cívicos, culturais e desportivos dos alunos” (IGEC, 2012a, p. 4). Assim, tendo em conta o afirmado, quer nesse campo, quer no campo “Resultados sociais”, os avaliadores assinalaram como ponto forte, no final do relatório, as “elevadas expectativas e exigência escolar assumidas por professores, pais e alunos” (IGEC, 2012a, p. 9).

A E2 voltou a exercer o seu direito ao contraditório. Esse segundo contraditório, datado de outubro de 2012, apresenta, no seu texto, referências ao primeiro contraditório (a E2 refere-se-lhe como “Contraditório”) e à resposta da equipa de AEE a esse primeiro contraditório. A E2 expôs em seis pontos o “essencial dos [seus] argumentos não contraditados [...] os cinco primeiros sobre os *Resultados*

Paescoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

e o último sobre a *Liderança e Gestão*), considerando como parte integrante deste [segundo] contraditório o anteriormente enviado” (E2, 2012b, p. 1).

Na resposta ao segundo contraditório, datada de outubro de 2012, a equipa de AEE focou-se mais nas alterações mencionadas na nota da IGEC, presentes no final da nova versão do relatório da segunda AEE. A equipa reproduziu também essas alterações em sua resposta e referiu-se posteriormente a elas utilizando a designação “asserções”. Terminaram a sua resposta mencionando que, “em face do que antecede, os avaliadores concluem não existir fundamento para poder proceder a alterações ao relatório” (IGEC, 2012c, p. 2).

No Quadro 3, encontram-se as classificações finais obtidas nas AEE realizadas na E2.

Quadro 3 – Classificações obtidas pela E2 nos dois ciclos de avaliação externa.

Primeira Avaliação Externa de Escolas		Segunda Avaliação Externa de Escolas	
Domínios avaliados	Classificações	Domínios avaliados	Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Suficiente		

Fonte: Relatórios de Avaliação Externa de Escolas da E2 (IGE, 2008; IGEC, 2012a).

No Quadro 4, são apresentados os pontos assinalados pelas equipas de AEE no final dos relatórios.

CONCLUSÃO

Recordando a questão de partida: De que forma os relatórios das AEE, bem como os contraditórios, apresentados por duas escolas próximas geograficamente permitem compreender a alteração de suas classificações no domínio “Resultados”? E as subquestões associadas: Há coincidência nas apreciações feitas nos dois ciclos avaliativos? Em cada ciclo avaliativo, que influências existem dos outros domínios no domínio “Resultados”? Não esquecendo as diferenças entre os modelos de AEE utilizados, podemos constatar, quer no caso da E1, quer no da E2, uma melhoria das classificações da primeira para a segunda AEE.

No caso da E1, podemos observar a ocorrência de uma subida de classificação, de “Bom” para “Muito Bom”, em todos os domínios. Tal subida generalizada terá, em nossa opinião, sido potenciada pela melhoria do desempenho no domínio “Resultados”, fundamentalmente no nível dos resultados internos e externos, da

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

Quadro 4 – Pontos fortes e áreas a melhorar registadas nos relatórios da avaliação externa da E2.

Pontos fortes		Áreas a melhorar	
Primeira Avaliação Externa de Escolas	Segunda Avaliação Externa de Escolas	Primeira Avaliação Externa de Escolas	Segunda Avaliação Externa de Escolas
<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de transição registadas, em 2006/07, no 7º ano do ensino básico e nos 10º e 11º anos dos cursos científico-humanísticos, acima dos 90%; • Eficácia dos apostos educativos e dos serviços prestados pelo gabinete de psicologia e orientação escolar, demonstrada pelas taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais (95%); • Valorização da componente experimental do currículo; • Liderança executiva eficiente na requalificação e no apetrechamento das instalações, com efeitos na melhoria das condições de trabalho e de atendimento dos utentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de conclusão no 9º e no 12º ano de escolaridade (cursos científico-humanísticos); • Resultados dos exames nacionais de matemática A e física e química A; • Elevadas expectativas e exigência escolar assumidas por professores, pais e alunos; • Trabalho colaborativo dos docentes; • Valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos diante do método científico; • Desenvolvimento de parcerias e projetos, com impacto relevante na prestação do serviço educativo e nas aprendizagens dos alunos; • Utilização das tecnologias de informação e comunicação, o que tem contribuído para a agilização dos procedimentos de gestão pedagógica e administrativa, o apoio ao estudo autónomo dos alunos e a melhoria da comunicação interna e externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de conclusão, em 2006/07, do 12º ano dos cursos científico-humanísticos (79%), que não acompanha as taxas de transição verificadas nos outros anos de escolaridade (acima dos 90%), verificando-se um diferencial de 11%; • Falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados; • Débil reflexão sobre os resultados escolares, que não permite ter uma imagem global e evolutiva do desempenho da organização; • Falta de monitorização global dos apostos implementados aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não inseridos nas necessidades educativas especiais; • Insuficiente acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de sucesso nos cursos profissionais; • Projeto educativo da escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores; • Consistência e efetividade do processo de autoavaliação, enquanto contributo decisivo para identificar e ultrapassar fragilidades e promover o desenvolvimento sustentado da escola.

Fonte: Relatórios de Avaliação Externa de Escolas da E2 (IGE, 2008; IGEC, 2012a).

ausência de abandono escolar, da existência de um ambiente propício à realização das aprendizagens e de uma satisfação com a qualidade do ensino ministrado.

Podemos considerar que houve uma manutenção, como pontos fortes, dos resultados académicos, do ambiente educativo propício ao desenvolvimento de

Paescoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

aprendizagens e do trabalho docente mais orientado para a promoção do sucesso dos alunos no nível dos resultados académicos. A qualidade e motivação de algumas lideranças, referida como ponto forte na primeira AEE, deixou de estar mencionada como tal na segunda AEE. No entanto, no relatório da segunda avaliação, entre outros aspetos relativos à liderança, está que as

lideranças dos órgãos de direção e gestão, bem como das estruturas de coordenação e supervisão, revelam conhecer as suas competências e [...] mostram-se motivadas e orientadas para a manutenção e superação dos níveis de sucesso académico obtidos nos últimos anos. (IGEC, 2011c, p. 6)

Podemos, assim, inferir que o trabalho das lideranças terá influenciado a prestação do serviço educativo e a obtenção, pelos alunos, de melhores resultados académicos. A avaliação sistemática dos resultados escolares teve um incremento da primeira para a segunda AEE.

A “falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional” (IGE, 2007, p. 12), apontada como debilidade no relatório da primeira AEE, deixou de constar na segunda avaliação, embora também não conste, no relatório da segunda AEE, qualquer menção a metas. Entre outros aspetos mencionados no relatório da segunda AEE, “a existência de diferentes observatórios sem um plano de articulação e de atuação comuns” (IGEC, 2011c, p. 8) terá levado a equipa a registar como área a melhorar a “consolidação do processo de autoavaliação, de forma a coordenar as diversas práticas já existentes e obter uma visão mais estruturada e abrangente do desempenho da Escola” (IGEC, 2011c, p. 8). A “falta de articulação com as escolas locais do ensino básico no âmbito da sequencialidade das aprendizagens” (IGE, 2007, p. 12) deixou de ser considerada uma debilidade, da primeira AEE para a segunda AEE, uma vez que a E1 passou a ter, em sua oferta formativa, o terceiro CEB. A articulação interdisciplinar, que na primeira avaliação foi julgada insuficiente, deixou de ser considerada uma debilidade na segunda AEE, existindo no segundo relatório, a propósito do planeamento e da articulação, a referência explícita de que “é feita a exploração interdisciplinar de alguns conteúdos programáticos” (IGEC, 2011c, p. 4). Também uma maior utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) transparece do segundo relatório de AEE, pelo que a debilidade registada na primeira AEE de “falta de abertura, em algumas situações, à implementação das novas tecnologias de informação e comunicação” (IGE, 2007, p. 12) terá sido ultrapassada. Em relação à formação, no primeiro relatório foi expresso que “o levantamento das necessidades de formação não é sistemático” (IGE, 2007, p. 4), continuando, no relatório da segunda AEE, a respeito dos assistentes operacionais e técnicos, a ser mencionada como área a melhorar, para além de maior acompanhamento do trabalho desenvolvido pela equipa da unidade pesquisada, um “reforço da formação proporcionada a estes profissionais, de forma a elevar a sua autoestima e o grau de motivação no trabalho” (IGEC, 2011c, p. 8). A avaliação de aulas supervenientes e a ren-

tabilização de duas parcerias (IGEC, 2011c) constituem-se como dois aspetos a melhorar que não constavam do relatório da primeira AEE.

No caso da E2, observa-se uma subida das classificações nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, de “Bom” para “Muito Bom”. No caso do agregado dos três domínios, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, que passaram a um único domínio na segunda AEE (“Liderança e gestão”), embora sem reflexo na alteração do nível de classificação globalmente atribuído, pode-se considerar a ocorrência de uma ligeira melhoria, uma vez que se verificaram alguns progressos na “Autoavaliação e melhoria” com a criação de uma equipa de autoavaliação e o desenvolvimento de “alguns procedimentos de autoavaliação, que assumem um carácter sistemático no campo dos resultados académicos e que têm tido impacto na construção de conhecimento do desempenho da Escola e na autorregulação neste domínio” (IGEC, 2012a, p. 8).

Da primeira para a segunda AEE da E2, os resultados académicos, no nível das taxas de conclusão no final do terceiro CEB e do ensino secundário e também das médias das classificações obtidas em alguns exames nacionais, continuaram a manter-se como pontos fortes. Também a “valorização da componente experimental do currículo, que potencia o desenvolvimento de práticas ativas na aprendizagem das ciências e da atitude positiva dos alunos face ao método científico” (IGE, 2008, p. 12; IGEC, 2012a, p. 9), manteve-se como ponto forte. As parcerias e os projetos, o trabalho colaborativo docente e a utilização das TIC foram áreas cujo incremento levou ao seu registo, na segunda AEE, como pontos fortes. Assim, em nosso entender, aspetos pertencentes aos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” terão influenciado positivamente os resultados académicos.

A referência dos avaliadores, no relatório da primeira AEE, de que “só pontualmente são referidas metas de excelência quantificadas em relação aos resultados a atingir, o que dificulta a monitorização do trabalho realizado” (IGE, 2008, p. 4), terá contribuído, entre outros aspetos, para que no final do relatório fosse registado como ponto fraco a “falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados” (IGE, 2008, p. 12). Na segunda AEE, tendo em conta o mencionado pela equipa avaliativa de que o projeto educativo “não identifica prioridades e pontos fracos nem fixa metas quantificadas, pelo que não aponta uma visão estratégica clara de desenvolvimento e um referencial para a ação dos colaboradores” (IGEC, 2012a, p. 7), foi registada como área a melhorar o “Projeto educativo da Escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores” (IGEC, 2012a, p. 9). Saliente-se que, nas respostas efetuadas nos contraditórios, a E2 referiu explicitamente a não quantificação de metas como “uma opção consciente de quem considera que a meta (no que diz respeito a resultados académicos) é de nível 5 para os alunos do Ensino Básico e de 20 valores para os do Ensino Secundário” (E2, 2012a, p. 6; 2012b, p. 6). O processo de autoavaliação foi alvo de alguns progressos. No entanto, na segunda AEE, foi registada como área a melhorar a “consistência e efetividade do processo

Paçoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

de autoavaliação, enquanto contributo decisivo para identificar e ultrapassar fragilidades e promover o desenvolvimento sustentado da Escola” (IGEC, 2012a, p. 9).

O aumento do número de alunos a frequentar o ensino profissional na E2, embora em percentagens muito baixas relativamente ao total de alunos frequentadores dessa ENAAE, veio trazer-lhe novos desafios educativos. Sendo um só aluno que não conclua um curso uma preocupação para uma escola, pensamos que, a partir do relatório da segunda AEE da E2, dos contraditórios e das respostas a eles, a manutenção do registo “taxas de sucesso nos cursos profissionais” (IGEC, 2012a, p. 9) como área a melhorar não deveria ser, eventualmente, penalizador da sua classificação no domínio “Resultados”.

Nas duas AEE, a E2 exerceu o seu direito ao contraditório. Na primeira, o contraditório exercido não conduziu à alteração das classificações. Já na segunda, a primeira versão do relatório da avaliação externa foi seguida de um primeiro contraditório exercido pela E2, o qual, pela resposta da equipa de avaliação, não produziu alterações. Contudo, em nosso entender, tal contraditório desencadeou um processo que levou à produção de uma nova versão do relatório da segunda AEE, esta já com alterações incluindo a alteração da classificação no domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”. Destacamos também a firmeza de convicções da E2, que exerceu novamente o seu direito ao contraditório, relativamente a essa nova versão do relatório. Com fundamentação pertinente, utilizadora do conteúdo do primeiro contraditório e da resposta ao documento pelos avaliadores, solicitou uma “releitura do [...] contraditório original” (E2, 2012b, p. 7). Entendemos assim que essa segunda AEE, com toda a sequência de acontecimentos ocorridos, poderia ter sido objeto de análise por uma comissão independente para tornar mais credível a avaliação realizada.

Tratando-se de duas escolas nas quais houve a subida generalizada das classificações no domínio “Resultados”, indicando uma possível melhoria no desempenho, é de salientar que para essa subida terão contribuído as evidências registadas no fator/campo de análise relativo aos resultados académicos, bem como as práticas desenvolvidas nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P. A **autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar**. 2012. 370f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educativa) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2012.

ALFERES, V.; BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. P. Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In: BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. P. (orgs.). **Estudos sobre avaliação externa de escolas**. Porto: Porto Editora, 2016. p. 55-67.

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

BIDARRA, M. G.; BARREIRA, C.; VAZ-REBELO, M. P.; ALFERES, V. Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In: PACHECO, J. A. (org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 229-246.

BRIGAS, J. **Modelos de avaliação externa das escolas** — o caso português no contexto europeu. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) — Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

CLÍMACO, M. C. **Observatório da Qualidade da Escola**. Guia Organizativo. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos (PEPT), 1995.

E2. [Contraditório exercido pela E2 em relação ao Relatório da Avaliação Externa realizada em 2008]. Portugal: 2008.

E2. [Contraditório exercido pela E2 em relação à primeira versão do relatório da avaliação externa realizada em 2012]. Portugal: 2012a.

E2. [Contraditório exercido pela E2 em relação à nova versão do relatório da avaliação externa realizada em 2012]. Portugal: 2012b.

FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra — origem, fundamentos e percursos. In: PACHECO, J. A. (org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceitual**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 119-146.

HMIE — HM Inspectorate of Education. **How good is our school?** Self-evaluation using quality indicators. Livingston: HMIE, 2001. Disponível em: http://staff.unak.is/not/runar/KennHA/STJ/Vefgreinar/HowGood_OurSchool.pdf. Acesso em: dez. 2018.

IGE — Inspeção-Geral da Educação. [Relatório da Avaliação Externa da E1 (1º ciclo avaliativo)]. Lisboa: IGE, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2007.

IGE — Inspeção-Geral da Educação. [Relatório da Avaliação Externa da E2 com alterações em função do contraditório apresentado (1º ciclo avaliativo)]. Lisboa: IGE, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2008.

IGE — Inspeção-Geral da Educação. **Avaliação Externa das Escolas 2010–2011**. Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas. Lisboa: IGE, 2010. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf. Acesso em: mar. 2020.

IGE — Inspeção-Geral da Educação. **Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e a confiança** — 2006–2011. Lisboa: IGE, 2011. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. Acesso em: mar. 2020.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2011–2012** — Escala de Avaliação. Lisboa: IGEC, 2011a. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(3\)_Escala_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(3)_Escala_Avaliacao.pdf). Acesso em: dez. 2018.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2011–2012** — Quadro de referência para a avaliação externa de escolas. Lisboa: IGEC,

Pascual Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

2011b. Disponível em: [http://www.ige.mtn-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.mtn-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf). Acesso em: dez. 2018.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Relatório da Avaliação Externa da E1 (2º ciclo avaliativo)]**. IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2011c.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Relatório da Avaliação Externa da E2, após o contraditório apresentado pela ENAAE e a resposta ao mesmo pela equipa de avaliação (2º ciclo avaliativo)]**. IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2012a.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Resposta da equipa de avaliação ao contraditório apresentado pela E2 em relação à primeira versão do relatório da avaliação externa (2º ciclo avaliativo)]**. IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2012b.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Resposta da equipa de avaliação ao contraditório apresentado pela E2 em relação à nova versão do relatório da avaliação externa (2º ciclo avaliativo)]**. IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2012c.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2014–2015 a 2016–2017 — Relatório**. Lisboa: IGEC, 2018. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf. Acesso em: mar. 2020.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Tercetro ciclo da avaliação externa das escolas: âmbito, princípios e objetivos**. Lisboa: IGEC, 2019a. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf. Acesso em: 24 mar. 2020.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Tercetro ciclo da avaliação externa das escolas: quadro de referência**. Lisboa: IGEC, 2019b. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf. Acesso em: mar. 2020.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Tercetro ciclo da avaliação externa das escolas: escala de avaliação**. Lisboa: IGEC, 2019c. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf. Acesso em: mar. 2020.

IGEC — Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Tercetro ciclo da avaliação externa das escolas: metodologia de trabalho**. Lisboa: IGEC, 2019d. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf. Acesso em: mar. 2020.

MACBEATH, J. Improving school effectiveness: retrospective and prospective. In: TOWNSEND, T.; AVALOS, B.; CALDWELL, B.; CHENG, Y.-C.; FLEISCH, B.; MOOS, L. *et al.* (eds.). **International handbook of school effectiveness and improvement**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 57-74, v. 17, parte 1.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. **School matters: the junior years**. Wells: Open Books Publishing, 1988.

PACHECO, J. A. Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: uma análise quantitativa-qualitativa. In: BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.;

Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares

VAZ-REBELO, M. P. (orgs.). **Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas**. Porto: Porto Editora, 2016a. p. 69-81.

PACHECO, J. A. Resultados globais do projeto. *In*: BARREIRA, C.; BIDARRA, M. G.; VAZ-REBELO, M. P. (orgs.). **Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016b. p. 263-271.

PORTUGAL. Lei n. 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**: Lisboa, Série I, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, desenvolvendo o regime previsto na lei n. 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**: Lisboa, Série I-A, n. 294, 20 dez. 2002. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/405438>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho n. 370, de 3 de maio de 2006. Cria um grupo de trabalho com diversas atribuições, nomeadamente definir os referenciais para a autoavaliação e avaliação externa. **Diário da República**: Lisboa, Série II, n. 85, 3 maio 2006. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/753102>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho n. 4.150, de 4 de março de 2011. Cria, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. **Diário da República**: Lisboa, Série II, n. 45, 4 mar. 2011. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/2708193>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Despacho n. 13.342, de 9 de novembro de 2016. Cria o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas, com a missão de analisar os referenciais e metodologias do Programa de Avaliação Externa das Escolas existente com vista a propor um modelo a utilizar na avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino a partir do ano letivo de 2017-2018. **Diário da República**: Lisboa, Série II, n. 215, 9 nov. 2016. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/75692724>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**: Lisboa, Série I, n. 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/115648907>. Acesso em: dez. 2018.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 55/2018, de 6 de julho de 2018. 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 que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. **Diário da República**: Lisboa, Série I, n. 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/115648908>. Acesso em: dez. 2018.

STOLL, L.; SAMMONS, P. Growing together: school effectiveness and school improvement in the UK. *In*: TOWNSEND, T.; AVALOS, B.; CALDWELL, B.;

Pascoal Diogo Albuquerque, António Gomes Ferreira e Carlos Manuel Folgado Barreira

CHENG, Y.-C.; FLEISCH, B.; MOOS, L. *et al.* (eds.). **International handbook of school effectiveness and improvement**. Dordrecht: Springer, 2007. v. 17, parte 1, p. 207-222.

TEDDLIE, C.; STRINGFIELD, S. **Schools make a difference: lessons learned from a 10-year study of school effects**. New York: Teachers College Press, 1993.

SOBRE OS AUTORES

PASCOAL DIOGO ALBUQUERQUE é doutorando em ciências da educação pela Universidade de Coimbra (Portugal).

E-mail: pda@sapo.pt

ANTÓNIO GOMES FERREIRA é doutor em ciências da educação pela Universidade de Coimbra (Portugal). Professor da mesma instituição.

E-mail: antonio@fpce.uc.pt

CARLOS MANUEL FOLGADO BARREIRA é doutor em ciências da educação pela Universidade de Coimbra (Portugal). Professor da mesma instituição.

E-mail: cabarreira@fpce.uc.pt

Recebido em 18 de abril de 2019
Aprovado em 4 de dezembro de 2019



2.9. Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares

As ENAAE 3 e 5, conforme mencionado nas subsecções 2.3. e 2.5., passaram de uma única escola não agrupada, existente no momento da realização da 1.^a AEE, para um agrupamento de escolas que passou a incluir a única escola anterior como a escola-sede de um novo agrupamento. Efetuou-se um estudo, publicado na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, em abril de 2021, que visou investigar a influência da transição para agrupamentos de escolas nos resultados da Avaliação Externa de Escola (AEE) nestas duas organizações escolares. Nas páginas seguintes reproduz-se o artigo:

Albuquerque, P., Ferreira, A. G., & Barreira, C. (2021, jan./abr.). Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1), 20-41. doi: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.103993>

DOI 10.21573/rev37n12021.103663

**Mudanças ocorridas nos resultados da
avaliação externa de escola com a transição de
escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas:
o caso de duas organizações escolares**

*Changes in the results of the school external evaluation with the transition from
unbundled schools to school clusters: the case of two school organizations*
*Cambios en los resultados de la evaluación escolar externa con la transición
de escuelas desagrupadas a grupos escolares: el caso de dos organizaciones
escolares*

PASCOAL ALBUQUERQUE

<http://orcid.org/0000-0001-7805-2925>

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências

Departamento de Ciências da Educação

Coimbra, Portugal

ANTÓNIO GOMES FERREIRA

<http://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências

Departamento de Ciências da Educação

Coimbra, Portugal

CARLOS BARREIRA

<http://orcid.org/0000-0001-6137-2842>

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências

Departamento de Ciências da Educação

Coimbra, Portugal

Resumo: Visou-se investigar a influência da transição para agrupamentos de escolas nos resultados da Avaliação Externa de Escola (AEE) de duas organizações escolares situadas geograficamente bem próximas. Considerando os dois ciclos de AEE já finalizados em Portugal (2006-2011 e 2011-2017), efetuou-se uma análise documental (4 relatórios de AEE e 1 contraditório). Os resultados obtidos revelam, entre outros, uma melhoria da classificação no domínio “Resultados”. A passagem para agrupamento de escolas não influenciou negativamente as classificações obtidas por cada organização escolar.

Palavras-chave: Agrupamentos de escolas. Ciclos de avaliação externa. Resultados da avaliação externa de escolas.

Abstract: *The aim was to investigate the influence of the transition to school clusters on the results of the AEE (Portuguese acronym for Schools External Evaluation) of two school organizations located in close geographical proximity. Considering the two AEE cycles already completed in Portugal (2006-2011 and 2011-2017), a documental analysis was carried out (4 AEE reports and 1 contradictory). The results reveal, among others, an improvement in the classification in the "Results" domain. The move to school clusters did not negatively influence the classifications obtained by each school organization.*

Keywords: *School clusters. External evaluation cycles. Schools external evaluation results.*

Resumen: *El objetivo fue investigar la influencia de la transición a las agrupaciones escolares en los resultados de la AEE (sigla en portugués de Evaluación Externa de Escuelas) de dos organizaciones escolares situadas en estrecha proximidad geográfica. Teniendo en cuenta los dos ciclos de la AEE ya completados en Portugal (2006-2011 y 2011-2017), se realizó un análisis documental (4 informes de la AEE y 1 contradictorio). Los resultados obtenidos revelan, entre otras cosas, una mejora en la clasificación en el dominio de los "Resultados". El paso a las agrupaciones escolares no influyó negativamente en las calificaciones obtenidas por cada organización escolar.*

Palabras clave: *Grupos escolares. Ciclos de evaluación externa. Resultados de la evaluación externa de las escuelas.*

INTRODUÇÃO

Nos EUA, na segunda metade dos anos sessenta e nos anos setenta, do século XX, o relatório intitulado *Equality of Educational Opportunity* (COLEMAN et al., 1966), que ficou também conhecido por *Coleman Report*, gerou grande interesse e investigação subsequente. Segundo Teddlie e Stringfield (2007), o resultado principal do *Coleman Report* levou posteriormente ao desenvolvimento da investigação sobre escolas eficazes e da investigação sobre os efeitos da escola. Previamente ao *Coleman Report* ocorreram estudos ou programas de melhoria, centrados no desenvolvimento curricular. Um exemplo foi a realização, nos anos 30, de um estudo em larga escala, o *The Eight-Year Study* (TEDDLIE e STRINGFIELD, 2007). Outro exemplo foram os programas de melhoria, efetuados nos finais década de 50 e nos anos 60, no Reino Unido e sobretudo nos EUA, em relação aos currículos (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1985/1993; TEDDLIE e STRINGFIELD, 2007). No entanto, foi a determinação dos fatores de eficácia que posteriormente levou à execução de muitas iniciativas ou programas de melhoria que os procuraram aplicar nas escolas (CREEMERS; STOLL; REEZIGT e BSI TEAM, 2007; Lima, 2008).

Assim, em nível mundial, da investigação sobre a eficácia da escola que, ao longo de décadas de estudos, foi identificando os fatores que contribuem para uma maior eficácia escolar (MORTIMORE et al. 1988; TEDDLIE e STRINGFIELD, 1993), passou-se a políticas e programas de melhoria que procuraram implementar

na escola essas descobertas (UNICEF, 2004; ÁVALOS, 2007; TAYLOR, 2007), evoluindo-se gradualmente para a investigação sobre a melhoria eficaz da escola (REEZIGT e CREEMERS, 2005; CREEMERS, 2007; FENG, 2007).

O movimento de reestruturação da escola, iniciado no final dos anos 80, início dos anos 90, do século XX, assinalou uma mudança da equidade para a eficiência (TEDDLIE e STRINGFIELD, 2007). A descentralização do controlo das escolas, o ensino interdisciplinar, a liderança transformacional, o envolvimento dos pais e a *accountability*, entre outros, passaram a estar associados a esta reestruturação (TEDDLIE e STRINGFIELD, 2007).

Na França, no início dos anos oitenta, foram identificadas *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP – zonas de educação prioritária), onde as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar eram explicadas, semelhantemente ao ocorrido em Inglaterra, por “baixo sucesso escolar, categoria sócio-profissional do chefe de família, desemprego, dimensão da família, proporção de alunos de ascendência estrangeira, entre outros” (LIMA, 2008, p. 280). A criação das *Réseaux d'Éducation Prioritaire* (REP – redes de educação prioritária) veio relançar, no final dos anos 90, a constituição de novas ZEP (LIMA, 2008). A partir de 2000, para incentivar a criação de parcerias entre as REP e universidades, empresas, associações, entre outras, “foram constituídos os ‘pólos de excelência escolar’” (LIMA, 2008, p. 282). As experiências inglesa e francesa determinaram que, em Portugal, se desenvolvessem políticas no mesmo sentido. Assim, em 1996, foram criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), constituídos, por proposta voluntária das escolas, por agrupamentos de escolas localizadas numa mesma área geográfica, beneficiando de apoios, para a implementação de “uma estratégia comum de melhoria da sua situação” (LIMA, 2008, p. 282), como a redução do número de alunos por turma, horas destinadas a projetos específicos e mais meios materiais (LIMA, 2008).

Os paradigmas da eficiência e da eficácia educacional, pressionados por constrangimentos económicos e financeiros, levaram gradualmente a um aumento, em Portugal, a partir da segunda década do século XXI, do número de agrupamentos de escolas. Por outro lado, o incremento e reforço dos mecanismos de avaliação das escolas, enquadrados numa lógica de prestação de contas pelo serviço educativo prestado e de responsabilização das lideranças e profissionais, vieram trazer a todas as escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas a possibilidade de se conhecerem mais internamente e de implementarem ações de melhoria. As características da escola eficaz passaram a ser incluídas nos modelos de autoavaliação e de avaliação externa (MACBEATH, 2007; STOLL e

SAMMONS, 2007). O modelo aplicado em Portugal, subsequente à promulgação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (lei n. 31/2002, de 20 de dezembro), recebeu, entre outras, influências do modelo escocês (BRIGAS, 2012; FIGUEIREDO; LEITE e FERNANDES, 2014; HMIB, 2001).

Em Portugal decorreram já dois ciclos de avaliação externa de escolas (AEE) (2006-2011 e 2011-2017). Do 1º para o 2º Quadro de Referência da AEE (QRAEE), ocorreram, entre outras, as seguintes alterações: de 5 domínios de avaliação e 19 fatores passou-se a 3 domínios, 9 campos de análise e 43 referentes (IGE, 2010a; IGEC¹, 2011a); no 2º QRAEE deixaram de existir as perguntas ilustrativas do entendimento do fator e os descritores e indicadores, existentes no 1º QRAEE (IGEC, 2011a); a escala de avaliação passou de 4 para 5 níveis (“Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”) e a descrição de cada nível passou a ter em conta a comparação entre o valor obtido e o valor esperado “na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares” (IGE, 2010b; IGEC, 2011b). Quer no 1º ciclo avaliativo, quer nos 3 últimos anos da 2ª AEE (2014-2017), a classificação de “Bom” foi a majoritariamente atribuída em todos os domínios de avaliação, excetuando-se, na 1ª AEE, o domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”, onde a classificação de “Suficiente” foi majoritária (IGE, 2011a; IGEC, 2018). A possibilidade do exercício de contraditório em relação à AEE, efetuada por parte das escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas, esteve contemplada nos dois ciclos avaliativos. Pacheco (2016), entre outras conclusões, referiu que nos procedimentos de implementação do modelo de AEE, “existe uma reduzida ou nula eficácia dos contraditórios” (PACHECO, 2016, p. 80).

O 3º QRAEE foi publicado em fevereiro de 2019, no sítio *Web* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), e começou a ser aplicado logo nesse 1º semestre de 2019. Comparativamente com o 2º QRAEE, algumas das principais alterações foram as seguintes: maior destaque à autoavaliação da escola com a criação de um 4º domínio de avaliação (“Autoavaliação”, “Liderança e gestão”, “Prestação do serviço educativo” e “Resultados”) (IGEC, 2019a); 12 campos de análise, 40 referentes e 127 indicadores que passaram a incorporar, em alguns deles, os aspetos relativos à inclusão de todos os alunos (IGEC, 2019a), na sequência do decreto-lei n. 54/2018, de 6 de julho; a comparação entre os valores obtidos e os valores esperados foi retirada da descrição de todos os níveis

1 A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), sucessora, a partir de 29 de dezembro de 2011, da Inspeção-Geral da Educação (IGE), entre outras atribuições, aprecia a conformidade legal e regulamentar dos atos e contribui para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, através de ações de controlo, acompanhamento e avaliação (álínea b) do artigo 4º e n.º 1 e n.º 2 do artigo 11º do decreto-lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro).

constantes da escala de classificação (IGEC, 2019b); a metodologia de trabalho das equipas de AEE passou a incluir, pela primeira vez, uma primeira visita, destinada exclusivamente à observação de aulas (IGEC, 2019c); foi prevista a possibilidade da apresentação de um recurso, por parte do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, após o seu exercício do contraditório e posterior conhecimento do relatório final de AEE (IGEC, 2019c).

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores e os dois ciclos de AEE já concluídos, que efeitos a constituição de agrupamentos de escolas produziu nas organizações escolares em relação aos resultados da sua avaliação externa? Delimitando o campo de estudo, procuramos investigar a influência da passagem de escolas não agrupadas a agrupamentos de escolas nos resultados da AEE de duas organizações escolares, situadas bem próximo geograficamente entre si e também de outras escolas alvo de outras investigações nossas. Ambas as organizações escolares escolhidas passaram de uma única escola não agrupada, existente no momento da 1ª AEE, para um agrupamento de escolas que passou a incluir essa única escola anterior como escola-sede de um novo agrupamento. Tal mudança ocorreu cerca de 1 ano e 3 meses após a realização da 1ª AEE, no caso de uma; e cerca de 1 ano e 8 meses, no caso da outra. Quer a escola não agrupada, quer o agrupamento de escolas que a passou a incluir como escola-sede serão designados no texto unicamente pela letra “E” seguida do número 1 ou 2 (E1 ou E2).

A seguir à seção 2, concernente à metodologia, serão apresentados os resultados da análise realizada. A última seção é respeitante à conclusão.

METODOLOGIA

Foram analisados 5 documentos (4 relatórios de AEE e 1 contraditório): relatório da 1ª AEE da E1; relatório da 2ª AEE da E1; relatório da 1ª AEE da E2, após contraditório exercido pela mesma; contraditório exercido pela E2 em relação à versão inicial do relatório da 1ª AEE; relatório da 2ª AEE da E2.

Foi efetuado um resumo das caracterizações das organizações escolares que incluiu: uma curta referência às instalações; a exposição dos cursos ofertados, bem como o número de escolas em cada nível (2ª AEE); a caracterização das habilitações académicas dos pais e da sua ocupação profissional; a descrição do número e percentagem de alunos beneficiários da ação social escolar (ASE); o número de nacionalidades e o número de alunos de nacionalidade não portuguesa; o número total de alunos, de docentes, de não docentes assistentes operacionais, assistentes administrativos e técnicos superiores; o número de turmas em cada ano escolar e em cada ciclo de estudos.

Como categorias de análise, foram considerados os domínios de avaliação do 1º QRAEE (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”) e os do 2º QRAEE (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”).

Em relação à 1ª AEE de cada escola não agrupada, foram considerados os aspetos referidos nas conclusões da avaliação de cada domínio, estabelecendo-se uma relação com os aspetos que a equipa de AEE mencionou na avaliação fator a fator, considerando também os pontos fortes e fracos, salientados no final do relatório de AEE. Relativamente à 2ª AEE de cada agrupamento de escolas, foram tidos em atenção os aspetos pertencentes à avaliação de cada campo de cada domínio, em ligação com o mencionado pela equipa de AEE no final do relatório, relativamente aos pontos fortes e às áreas a melhorar.

RESULTADOS

Escola E1

A 1ª AEE da E1 foi realizada no ano letivo de 2010/2011. A oferta educativa, exclusivamente de ensino secundário (ES), incluía 16 turmas (259 alunos) dos cursos profissionais (CP) e 13 turmas (301 alunos) dos cursos científico-humanísticos (CCH) (IGE, 2011b). 63,0% dos alunos não recebiam apoios da ASE, 46,5% tinham computador e Internet e 8,0% eram provenientes de outros países (IGE, 2011b). Relativamente às habilitações académicas dos pais, “aproximadamente 50,0% possuem uma habilitação igual ou superior ao ensino secundário” (IGE, 2011b, p. 3) e as suas atividades profissionais exercidas estavam incluídas “em áreas como serviços diretos e particulares, proteção e segurança, construção civil e indústria extrativa, docentes e profissões similares, e técnicos de nível intermédio” (IGE, 2011b, p. 3). O pessoal era constituído por 86 docentes (81,4% pertencentes aos quadros) e por 22 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e uma psicóloga (IGE, 2011b).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, foi mencionada a descida das taxas de transição do 10º e 11º anos de escolaridade, nos CCH e o posicionamento das taxas de conclusão do 12º ano acima das médias nacionais (IGE, 2011b). Em relação aos CP foi referido que o sucesso dos alunos “não se mostra expressivo, mas os níveis de empregabilidade são relevantes” (IGE, 2011b p. 3).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, a equipa de AEE referiu, entre outros, a oferta formativa diversificada, os apoios a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e com dificuldades de aprendizagem e a promoção da coordenação das equipas pedagógicas pelos conselhos de turma (CT) (IGE, 2011b).

Relativamente ao domínio “Organização e gestão escolar”, nas conclusões da avaliação desse domínio, entre outros aspetos, foi mencionado que “a gestão dos recursos humanos advém do conhecimento das competências pessoais e profissionais e da existência de critérios para a distribuição do serviço, que se pauta por princípios de equidade” (IGE, 2011b, p. 4). Como pontos fracos, a equipa de AEE mencionou a pouca oferta de formação (IGE, 2011b).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi mencionada a implementação de alguns procedimentos de melhoria e a existência de indicadores “que incluem a definição de metas quantificadas, a sistematização da informação e a prestação de contas” (IGE, 2011b, p. 5). Na avaliação do fator “Motivação e empenho” foi referido que “a direção revela-se proativa na mobilização dos órgãos e dos vários atores escolares” (IGE, 2011b, p. 11).

Relativamente ao domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da Escola”, na avaliação do fator “Auto-avaliação”, foi referida, entre outros aspetos, a existência de uma cultura de autoavaliação da Escola (IGE, 2011b).

A 2ª AEE (2014/2015) ocorreu já com a E1 a ser avaliada como um agrupamento de escolas em que a anterior Escola única, objeto da 1ª AEE, passou a ser a escola-sede do novo agrupamento, constituído em junho de 2012, com diversos edifícios espalhados geograficamente e uma população estudantil de 1956 crianças e alunos (IGEC, 2015a). Assim, a oferta formativa cresceu e passou a incluir 192 crianças, repartidas por 10 grupos, a frequentar a educação pré-escolar; 758 alunos pertencentes a 36 turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB); 183 discentes de 9 turmas do 2º CEB; 18 turmas do 3º CEB (355 alunos); 205 alunos em 8 turmas dos CCH e 263 em 11 turmas dos CP do ES (IGEC, 2015a). 64,1% dos alunos não se beneficiavam da ASE e 18,6% dos alunos do EB e 13,5% do ES “não [tinham] computador com ligação à Internet” (IGEC, 2015a, p. 3). Os pais e encarregados de educação (EE), dos alunos do EB e do ES, com formação superior, eram 21% e 7,6%, respetivamente (IGEC, 2015a) e “com formação secundária de 23% e 11%, respetivamente” (IGEC, 2015a, p. 3). O número de docentes passou a ser 201 e os não docentes incluíam 64 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos e 3 psicólogos (IGEC, 2015a).

Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados acadêmicos”, entre outros aspetos, relativamente às taxas de conclusão no ano terminal de cada ciclo do EB e do ES, no ano letivo de 2012-2013, a equipa referiu que “as taxas de conclusão se situaram acima dos correspondentes valores esperados nos 4º e 12º anos de escolaridade, e aquém deste indicador de referência nos 6º e 9º anos” (IGEC, 2015a, p. 4). Na avaliação dos “Resultados sociais”, entre outros, foram mencionados: a participação das crianças e jovens na “organização das suas salas de atividade e de aula e na vida escolar através do envolvimento em diversas atividades pedagógicas” (IGEC, 2015a, p. 4); e “a participação das crianças e alunos em iniciativas nos domínios desportivo, cultural, artístico, de solidariedade e outros, algumas delas abrangendo todas as escolas e jardins de infância” (IGEC, 2015a, p. 5). Na avaliação do campo “Reconhecimento da comunidade”, a equipa de AEE referiu, entre outros aspetos, elevada “a satisfação manifestada pela comunidade educativa sobre o serviço prestado pelo Agrupamento, apurada através de questionários elaborados pela IGEC” (IGEC, 2015a, p. 6).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, entre outros registos, a equipa assinalou que a coordenação dos diretores de turma e o trabalho desenvolvido pelos departamentos curriculares e pelos CT “têm um papel importante no apoio e harmonização das práticas educativas” (IGEC, 2015a, p. 7). A oferta formativa diversificada “visando à adequação das atividades educativas e de ensino às necessidades e interesses dos seus alunos” (IGEC, 2015a, p. 8) foi um dos aspetos destacados na avaliação do campo “Práticas de ensino”. Na avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, foi referida a regular monitorização, por parte das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica “do desenvolvimento do currículo, dos resultados de aprendizagem e da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar” (IGEC, 2015a, p. 9), bem como a obtenção de bons resultados na prevenção da desistência e abandono escolares (IGEC, 2015a).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança”, foram mencionados, entre outros aspetos, a visão estratégica da diretora para o Agrupamento, refletida em múltiplas áreas (IGEC, 2015a) e o dinamismo da direção “na organização e no apoio à realização de iniciativas mobilizadoras da comunidade” (IGEC, 2015a, p. 10). Relativamente ao campo “Gestão”, foram assinalados, entre outros, a gestão dos recursos tendo “em conta as pessoas, o que se reflete positivamente no bom ambiente educativo vivido no Agrupamento e na motivação dos profissionais” (IGEC, 2015a, p. 10) e a diversidade e eficácia geral dos “circuitos de comunicação interna e externa implementados” (IGEC, 2015a,

p. 11). Em relação ao campo “Autoavaliação e melhoria”, foi referido, entre outros, que o conjunto de procedimentos implementados tem ajudado à “identificação de pontos fortes, de pontos menos conseguidos, de progressos alcançados” (IGEC, 2015a, p. 11) bem como na “definição de estratégias e metas de promoção do sucesso escolar e de melhoria do funcionamento do Agrupamento” (IGEC, 2015a, p. 11).

No quadro 1, são apresentados os resultados obtidos ao nível das classificações.

Quadro 1 - 1ª e 2ª avaliações externas da E1: classificações obtidas

1ª AEE		2ª AEE	
Dominios	Classificações	Dominios	Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Muito Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Muito Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Muito Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Bom		

Fontes: Relatórios de AEE da E1 (IGE, 2011b; IGEC, 2015a).

No quadro 2, é apresentado um resumo dos pontos fortes e das debilidades/áreas a melhorar, mencionados no final dos relatórios pelas equipas de AEE.

Quadro 2 - 1ª e 2ª avaliações externas da E1: síntese dos pontos fortes e áreas a melhorar

Pontos fortes		Áreas a melhorar	
1ª AEE	2ª AEE	1ª AEE	2ª AEE
<ul style="list-style-type: none"> • Oferta formativa diversificada; • O bom ambiente educativo e a dedicação dos profissionais; • A liderança da direção; • A valorização do dimensão experimental do currículo; • Nos últimos três anos, as taxas de conclusão do 12º ano e os resultados nos exames das disciplinas de Português, Matemática A e História A, superiores aos nacionais; • As parcerias estabelecidas e a dinamização de projetos e iniciativas inovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta diversificada; • Adequação das atividades de ensino às capacidades e ritmos das crianças e dos alunos; • Lideranças dos órgãos de administração e gestão bem como das estruturas de coordenação e supervisão; • Monitorização sistemática das atividades, dos resultados e das medidas de promoção do sucesso; • Prevenção da desistência e do abandono. 	<ul style="list-style-type: none"> • As taxas de sucesso dos 10º e 11º anos nos últimos três anos, inferiores às nacionais em 2009-2010; • A insuficiente mobilização dos pais e encarregados de educação para uma participação mais ativa na vida da Escola; • A escassez de oferta de formação no âmbito das atividades da direção de turma e da autoavaliação institucional; • A inexistência de um processo de autoavaliação sistemático e abrangente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redefinição e implementação de estratégias de ensino que permitam a melhoria da aprendizagem nos 2º e 3º ciclos do EB, de modo a ultrapassar as fragilidades evidenciadas pelos resultados dos alunos; • Rendibilização das novas tecnologias de informação e comunicação enquanto recurso educativo; • Definição de metas de sucesso académico em todas as disciplinas e níveis de escolaridade que promovam a mobilização das equipas pedagógicas em torno de referenciais comuns e enriqueçam a monitorização dos resultados académicos ao longo do ano letivo.

Fontes: Relatórios de AEE da E1 (IGE, 2011b; IGEC, 2015a).

Escola E2

A 1ª AEE da E2 foi realizada no ano letivo 2010/2011. A oferta educativa contemplava, no regime diurno, o ES com 9 turmas de CCH (192 alunos) e 15 turmas de CP (281 alunos) (IGE, 2011c). Na caracterização da Escola foi mencionada também a existência de 9 turmas de cursos de educação e formação de adultos (CEFA) (IGE, 2011c) e de 3 turmas de “unidades de curta duração (Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação)” (IGE, 2011c, p. 3). 68,8% dos 473 alunos não se encontravam abrangidos pela ASE (IGE, 2011c) e apenas 3,2% tinham computador em casa com acesso à Internet (IGE, 2011c). Relativamente às habilitações académicas e às profissões dos pais, foi mencionado que a maioria tinha como habilitação académica o 3º CEB e exerciam, entre outras, atividades como “operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extrativas e da construção Civil (10,5%) e [...] pessoal dos serviços diretos e particulares, de proteção e segurança (9,8%)” (IGE, 2011c, p. 3). 81,3% dos 91 docentes pertenciam aos quadros e os 42 não docentes incluíam 5 técnicos superiores, 6 técnicos especiais (para disciplinas técnicas), 8 assistentes técnicos e 23 assistentes operacionais (IGE, 2011c).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Resultados”, entre outros aspetos, a equipa de AEE referiu que, no triénio 2007/2010, no ES, as taxas de transição/conclusão dos CCH apresentaram “algumas oscilações, sendo que, em 2009-2010, [eram] superiores às nacionais” (IGE, 2011c, p. 3), e que os “exames nacionais dos 11º e 12º anos [acompanharam] as oscilações e os valores das médias nacionais, excetuando a disciplina de História A, com um desempenho relativamente inferior” (IGE, 2011c, p. 3).

Relativamente às conclusões da avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, foi referido que as “estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica efetuam a articulação curricular” (IGE, 2011c, p. 4) bem como “procedem à análise dos resultados, na perspetiva de identificar os (in)sucessos e as dificuldades e adequar estratégias” (IGE, 2011c, p. 4). Na avaliação do fator “2.1. Articulação e sequencialidade”, entre outros aspetos, foi mencionado que nos CT, “sobressai o acompanhamento da avaliação, a análise do aproveitamento e a identificação de dificuldades e estratégias de superação” (IGE, 2011c, p. 7).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, entre outros aspetos, foi mencionada a integração de 2 metas quantitativas no Projeto Educativo (PE) que “não [estão] ancoradas numericamente, impossibilitando a aferição do seu grau de consecução” (IGE, 2011c, p. 4).

Relativamente às conclusões da avaliação do domínio “Liderança”, foi mencionado, entre outros, que um conjunto de estatísticas produzidas pela E2 “não são criteriosamente aproveitadas para construir um conhecimento claro de si própria” (IGE, 2011c, p. 5).

Nas conclusões da avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, foi referido que a “autoavaliação da Escola tem-se centrado na análise, nos órgãos próprios, dos resultados académicos” (IGE, 2011c, p. 5). Tal como já tinham mencionado na avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, os avaliadores referiram que “existe alguma fragilidade nas duas únicas metas quantificáveis existentes no Projeto Educativo” (IGE, 2011c, p. 5) acrescentando que “os elementos da comunidade educativa desconhecem se as mesmas são para serem atingidas anualmente ou no final do triénio” (IGE, 2011c, p. 5).

A partir da análise do contraditório, apresentado pela E2 após a recepção por esta da primeira versão do relatório, elaborado pela equipa da 1ª AEE (E2, 2010), esta equipa entendeu não proceder a qualquer alteração das classificações atribuídas em cada domínio de avaliação. As 3 alterações que efetuou estão diretamente relacionadas com igual número de aspetos que a E2 entendeu deverem ser corrigidos.

A 2ª AEE da E2 efetuou-se no ano letivo 2014/2015. Em julho de 2012, ocorreu a criação de um agrupamento que passou a englobar como escola-sede do mesmo a escola secundária alvo da 1ª AEE, abordada nos parágrafos anteriores. Para além da escola-sede (escola secundária), o Agrupamento passou a contar com 3 jardins de infância; 7 escolas básicas com educação pré-escolar; 9 escolas básicas com 1º ciclo; 1 escola básica com 1º, 2º e 3º ciclos; e 1 escola básica com 2º e 3º CEB (IGEC, 2015b). A equipa de AEE mencionou a dispersão geográfica dos diversos edifícios, com os estabelecimentos mais afastados a distar 30 Km entre si (IGEC, 2015b). A oferta educativa abrangia 222 crianças, distribuídas por 12 grupos da educação pré-escolar; 773 alunos de 43 turmas do 1º CEB; 140 discentes, repartidos por 8 turmas do 2º CEB; 199 alunos de 11 turmas do 3º CEB; 2 turmas dos cursos vocacionais (46 alunos); 2 turmas dos cursos de educação e formação (35 alunos); 141 alunos de 6 turmas dos CCH; e 96 alunos de 5 turmas dos CP do ES e 5 turmas (níveis básico e secundário) dos CEFA (IGEC, 2015b). 60,3% das 1761 crianças e alunos não se beneficiavam da ASE (IGEC, 2015b). 29,2% dos alunos do EB e 20,5% do ES não possuíam computador com ligação à Internet (IGEC, 2015b). Relativamente às habilitações académicas dos pais, no EB, 20,9% possuíam o ES e 12,3% tinham formação superior (IGEC, 2015b). No ES, essas percentagens eram de 16,4% e 6%, respetivamente (IGEC, 2015b). Em relação às profissões dos pais, 17,6 % dos pais dos alunos do EB e 11,1 % do ES exerciam “atividades profissionais de nível superior e intermédio” (IGEC, 2015b, p. 3). O pessoal docente e não docente era formado por 199 professores, 68 assistentes operacionais, 17 assistentes técnicos e 2 psicólogas, maioritariamente pertencentes aos quadros (IGEC, 2015b, p. 3).

Na avaliação do domínio “Resultados”, no campo “Resultados académicos”, entre outros aspetos, a equipa de AEE, referiu que as taxas de conclusão “superam os valores esperados nos 4º e 12º anos de escolaridade, posicionando-se aquém deste indicador nos 6º e 9º anos” (IGEC, 2015b, p. 4). Na avaliação dos “Resultados sociais”, a equipa de AEE, entre outros, mencionou a diversidade da oferta educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos (IGEC, 2015b). Em relação ao impacto da escolaridade no percurso dos alunos, considerando as entradas no ensino superior, “no biénio 2012-2013 a 2013-2014, as percentagens de ingresso foram respetivamente de 93,5% (58 alunos) e 92,9% (66 alunos)” (IGEC, 2015b, p. 5).

Na avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, no campo “Planeamento e articulação”, entre outros aspetos, a equipa de AEE registou que a documentação estruturante (projeto educativo, projeto curricular e plano anual de atividades) estabelece objetivamente e articuladamente opções concernentes à “organização e gestão do currículo, os princípios orientadores da ação educativa,

as metas definidas para os resultados das aprendizagens e as respetivas estratégias de concretização” (IGEC, 2015b, p. 6). Os avaliadores destacaram que, no caso das metas, se verificou “uma melhoria em relação à anterior Avaliação Externa” (IGEC, 2015b, p. 6). Em relação à monitorização da prática letiva, entre outras ideias, foi expresso que esta era concretizada de forma indireta e que “não estão ainda implementados mecanismos generalizados e sistemáticos de observação de aulas” (IGEC, 2015b, p. 8).

Na avaliação do domínio “Liderança e gestão”, no campo “Liderança” foram mencionados, entre outros: as lideranças intermédias, “descritas como democráticas, eficientes e bem informadas” (IGEC, 2015b, p. 10) e a afirmação dos documentos orientadores do Agrupamento como “elemento chave de promoção de uma identidade organizacional” (IGEC, 2015b, p. 9). Relativamente ao campo “Gestão”, entre outras ideias, a equipa de AEE mencionou que a “gestão dos recursos humanos e a afetação às tarefas são feitas de forma flexível, seguindo princípios de rentabilização dos recursos e de adequação de competências às atividades” (IGEC, 2015b, p. 10). Em relação ao campo “Autoavaliação e melhoria”, a equipa de AEE enquadrou o processo de autoavaliação do agrupamento “no contexto da sua própria constituição” (IGEC, 2015b, p. 11), mencionando que sendo a E2 resultado da agregação de anteriores agrupamentos de escolas com uma escola secundária “com práticas e estádios de desenvolvimento diversos, e depois de criada uma equipa de autoavaliação com representantes da comunidade educativa” (IGEC, 2015b, p. 11), foi efetuado “um balanço e análise das recomendações expressas nos anteriores relatórios de [AEE] e dos processos subsequentemente instituídos” (IGEC, 2015b, p. 11).

No quadro 3, mostram-se as classificações obtidas pela E2 nos domínios da avaliação externa.

Quadro 3 - 1ª e 2ª avaliações externas da E2: classificações obtidas

1ª AEE		2ª AEE	
Domínios	Classificações	Domínios	Classificações
Resultados	Bom	Resultados	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Bom	Prestação do serviço educativo	Muito Bom
Organização e gestão escolar	Bom	Liderança e gestão	Muito Bom
Liderança	Bom		
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	Suficiente		

Fontes: Relatórios de AEE da E2 (IGE, 2011c; IGEC, 2015b).

No quadro 4, é apresentada uma síntese dos pontos fortes e das debilidades/áreas a melhorar, referidos no final dos relatórios pelas equipas de avaliação externa.

Quadro 4 - 1ª e 2ª avaliações externas da E2: síntese dos pontos fortes e áreas a melhorar

Pontos fortes		Áreas a melhorar	
1ª AEE	2ª AEE	1ª AEE	2ª AEE
<ul style="list-style-type: none"> * A oferta formativa e curricular diversificada; * Os resultados obtidos nos exames do 12º ano, na disciplina de Português, que, no último triénio, foram sistematicamente superiores às médias nacionais; * O bom ambiente educativo e empenho do pessoal docente e não docente. 	<ul style="list-style-type: none"> * Diversificação da oferta formativa e investimento eficaz na deteção e acompanhamento das situações de risco; * Práticas pedagógicas eficazes; * Investimento no trabalho colaborativo dos docentes; * Articulação das equipas multidisciplinares e das entidades parceiras; * Lideranças de topo e intermédias influentes na responsabilização e motivação dos profissionais; * Estratégias de envolvimento dos pais e outros parceiros comunitários. 	<ul style="list-style-type: none"> * A pouca clareza e articulação dos documentos orientadores de ação, que dificulta a sua apropriação, operacionalização e avaliação; * A falta de identificação de pontos fracos e oportunidades, que compromete a implementação de estratégias de melhoria; * A ausência de um processo de autoavaliação global e sistemático. 	<ul style="list-style-type: none"> * Reflexão consequente ao nível das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no sentido de serem definidas estratégias eficazes de consolidação das aprendizagens no EB e de melhoria dos resultados na disciplina de Matemática A do EB; * Reforço das medidas de combate à indisciplina, no sentido de que todos os alunos disponham das condições propícias às aprendizagens; * Observação da prática letiva em contexto de sala de aula, como forma de potenciar e problematização das questões pedagógicas, a identificação de alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

Fontes: Relatórios de AEE da E2 (IGE, 2011e; IGEC, 2015b).

CONCLUSÃO

Considerando as diferenças entre os modelos aplicados na 1ª e na 2ª AEE, bem como as alterações no objeto avaliado, apresentam-se as seguintes conclusões.

Na E1, da 1ª para a 2ª AEE, ocorreu uma subida de “Bom” para “Muito Bom” no domínio “Resultados” e manteve-se a classificação de “Muito Bom” no domínio “Prestação do serviço educativo” e no domínio “Liderança e gestão” (considerando o agregado dos 3 domínios da 1ª AEE). A partir do anterior quadro 2 e da análise efetuada, em termos gerais, verifica-se a manutenção de pontos fortes como: a oferta formativa diversificada; o bom ambiente educativo e a dedicação dos profissionais; a prevenção da desistência e do abandono

escolares; os resultados da avaliação externa das aprendizagens dos alunos do ES; o papel das lideranças na motivação e mobilização dos professores, na gestão dos recursos e no desenvolvimento das relações com a comunidade e reforço das condições para a melhoria da prestação do serviço educativo. Para além de uma melhoria dos resultados académicos, pode considerar-se que se verificou também um incremento da definição de metas quantificáveis e da monitorização sistemática das atividades, dos resultados e das medidas de promoção do sucesso. Em relação à E2, pela observação do quadro 3 da seção anterior constata-se uma subida generalizada de classificações em todos os domínios de avaliação. Com base na análise aqui efetuada e do anterior quadro 4 observa-se, em termos gerais, a manutenção como pontos fortes: da oferta educativa diversificada, dos resultados no exame de Português do ES e da predominância de um ambiente disciplinado. Podemos também considerar que ocorreram: uma diminuição do abandono escolar; a influência das lideranças de topo e intermédias na responsabilização e motivação dos profissionais; um aumento do trabalho colaborativo dos docentes; uma melhoria dos resultados escolares nas taxas de conclusão do ES e em alguns exames nacionais; um maior envolvimento dos EE e de parceiros; um reforço da ligação entre as equipas multidisciplinares e as instituições parceiras para o apoio a alunos com NEE; um incremento do processo de autoavaliação com a elaboração de um plano de melhoria. A observação da prática letiva em sala de aula foi um assunto que se manteve da 1ª para a 2ª AEE. Na 2ª AEE, passou a constar no final do relatório como área “onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria” (IGEC, 2015b, p. 12) sendo mencionada “como forma de potenciar a problematização das questões pedagógicas, a identificação de alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento profissional” (IGEC, 2015b, p. 12, p. 12).

Na altura da 2ª AEE (2014/2015), quer na E1, quer na E2, ambas já agrupamentos de escolas, a maioria dos alunos não se beneficiava da ação social escolar (E1: 64,1%; E2: 60,3%). A posse ou acesso a um computador com ligação à Internet verificava-se para a maioria. No entanto, para o ensino básico, 18,6% dos alunos do agrupamento E1 e 29,2% do E2 ainda não se encontravam nessa situação, o mesmo sucedendo, para o ensino secundário, a 13,5% dos alunos do E1 e 20,5% do E2 (IGEC, 2015a; IGEC, 2015b). Em relação às habilitações dos pais e EE dos alunos do ensino básico, no E1, registava-se que 23,0% possuíam formação secundária e 21,0% formação superior (IGEC, 2015a) e no E2 essas percentagens eram de 20,9% e 12,3%, respetivamente (IGEC, 2015b). No caso dos pais e EE dos alunos do ensino secundário, no E1 11,0% possuíam formação secundária e 7,6% possuíam formação superior (IGEC, 2015a) e no E2 esses percentuais foram de 16,4% e 6,0% respetivamente (IGEC, 2015b).

Considerando a junção do EB e do ES, observa-se que nos 2 agrupamentos registava-se uma maior percentagem de pais e EE possuindo como habilitações académicas o EB (E1: 37,4%; E2: 44,4%), seguindo-se o ES (E1: 34,0%; E2: 37,3%) e a formação superior (E1: 28,6%; E2: 18,3%). Assim, poderá inferir-se que, para os dois agrupamentos de escolas, as 3 variáveis de contexto com valores favoráveis (maioria de alunos sem necessidade de apoios da ação social escolar; pais e EE que, na sua maioria, possuem habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário; acesso, pela maioria, a computador com ligação à Internet) terão ajudado os agrupamentos de escolas E1 e E2 a alcançar o referido para o domínio “Resultados” da 2ª AEE. Salientamos que tal não significa que os alunos que não tiveram essas condições iniciais de partida não tenham também alcançado sucesso, pois a ação social escolar e os apoios dos docentes e não docentes auxiliaram os alunos a superar as suas dificuldades.

Embora a formação dos agrupamentos de escolas tenha originado uma E1 e uma E2 muito diferentes das que foram avaliadas na 1ª AEE (diversos edifícios dispersos geograficamente; oferta formativa desde o pré-escolar ao ES; grande aumento da população escolar e do número de profissionais), os resultados obtidos nos diversos domínios da AEE revelam, conforme visto anteriormente, subidas de classificação da 1ª para a 2ª AEE, nomeadamente a ocorrida no domínio “Resultados”.

REFERÊNCIAS

ÁVALOS, Beatrice. *School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006)*. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Leif; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 183-203, v. 17, parte 1.

BRIGAS, Joaquim. *Modelos de Avaliação Externa das Escolas - O caso português no contexto europeu*. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2203/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_JB.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

COLEMAN, James; CAMPBELL, Ernest; HOBSON, Carol; McPARTLAND, James; MOOD, Alexander; WEINFELD, Frederic; YORK, Robert. **Equality of educational opportunity**. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office. Washington, DC: 1966. 745 p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em: 14 dez., 2019.

CREEMERS, Bert; STOLL, Louise; REEZIGT, Gerry; ESI Team. **Effective School Improvement – Ingredients for Success: The results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies**. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Leif; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 825-838, v. 17, parte 2.

E2. [Contraditório, exercido pela E2, em relação ao relatório da primeira avaliação externa realizada em 2010]. Portugal: 2010.

FENG, Daming. **School Effectiveness and Improvement in Mainland China**. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Leif; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 287-305, v. 17, parte 1.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos**. In: PACHECO, José Augusto (Org.). **Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014. p. 119-146.

HMIE - HM Inspectorate of Education. **How Good is Our School? Self-evaluation using quality indicators**. Livingston: HMIE, 2001. Disponível em: http://staff.unak.is/not/runar/KennHA/STJ/Vefgreinar/HowGood_OurSchool.pdf. Acesso em: 15 dez., 2019.

IGE - Inspeção-Geral da Educação. **Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolas**. Lisboa: IGE, 2010a. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGE - Inspeção-Geral da Educação. **Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Escala de Avaliação**. Lisboa: IGE, 2010b. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Escala_Avaliacao.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGE - Inspeção-Geral da Educação. **Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011**. Lisboa: IGE, 2011a. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGE - Inspeção-Geral da Educação. **[Relatório da Avaliação Externa da E1 (1º ciclo avaliativo)]**. Lisboa: IGE, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2011b.

IGE - Inspeção-Geral da Educação. **[Relatório da Avaliação Externa da E2 com alterações em função do contraditório apresentado (1º ciclo avaliativo)]**. Lisboa: IGE, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2011c.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 - Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas**. Lisboa: IGEC, 2011a. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf). Acesso em: 17 ago., 2019.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Escala de Avaliação**. Lisboa: IGEC, 2011b. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(3\)_Escala_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(3)_Escala_Avaliacao.pdf). Acesso em: 17 ago., 2019.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Relatório da Avaliação Externa da E1 (2º ciclo avaliativo)]**. Lisboa: IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2015a.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **[Relatório da Avaliação Externa da E2 (2º ciclo avaliativo)]**. Lisboa: IGEC, Área Territorial de Inspeção do Centro, 2015b.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório**. Lisboa: IGEC, 2018. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: quadro de referência**. Lisboa: IGEC, 2019a. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: escala de avaliação**. Lisboa: IGEC, 2019b. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. **Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: metodologia de trabalho**. Lisboa: IGEC, 2019c. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf. Acesso em: 18 abr., 2020.

LIMA, Jorge. **Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2008.

MACBEATH, John. **Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective**. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Lejf; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 57-74, v. 17, parte 1.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pam; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. **School matters: the junior years**. Wells, England: Open Books Publishing, 1988.

PACHECO, José Augusto. Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa. In: BARREIRA, Carlos; BIDARRA, Maria da Graça; VAZ-REBELO, Maria da Piedade (Orgs.). **Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2016. p. 69-81.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 125, de 29 de dezembro de 2011. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência. **Diário da República**: Lisboa, Série I, n. 249, 29 dez. 2011. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/145160>. Acesso em: 14 dez., 2019.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. **Diário da República**: Lisboa, Série I, n. 129, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/115648907>. Acesso em: 14 dez., 2019.

PORTUGAL. Lei n. 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, desenvolvendo o regime previsto na lei n. 46/86, de 14 de outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**: Lisboa, Série I-A, n. 294, 20 dez. 2002. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/405438>. Acesso em: 14 dez., 2019.

REEZIGT, Gerry; CREEMERS, Bert. A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 16, n. 4, p. 407-24, dec. 2005.

STOLL, Louise; SAMMONS, Pam. Growing Together: School Effectiveness and School Improvement in the UK. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Leif; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). **International Handbook of School Effectiveness and Improvement**, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 207-222, v. 17, parte 1.

STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. **Evaluacion Sistemática: Guia Teórica Y Práctica** (C. Losilla, trad.). Madrid e Barcelona, Espanha: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia e Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

TAYLOR, Nick. Equity, Efficiency and the Development of South African Schools. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Lejf; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 523-539, v. 17, parte 2.

TEDDLIE, Charles; STRINGFIELD, Sam. *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, NY, USA: Teachers College Press, 1993.

TEDDLIE, Charles; STRINGFIELD, Sam. A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In: TOWNSEND, Tony; ÁVALOS, Beatrice; CALDWELL, Brian; CHENG, Yin-Cheong; FLEISCH, Brahm; MOOS, Lejf; STOLL, Louise; STRINGFIELD, Sam; SUNDELL, Kirsten; TAM, Wai-ming; TAYLOR, Nick; TEDDLIE, Charles (Eds.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007. p. 131-166, v. 17, parte 1.

UNICEF. *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF/Ministerio de Educación de Chile. Santiago de Chile: 2004. 308 p. Disponível em: https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf. Acesso em: 12 out., 2019.

Pascoal Albuquerque

Possui licenciatura em Ensino de Eletrônica e Informática pela Universidade de Aveiro e mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional pela Universidade de Coimbra. Atualmente, é professor de disciplinas da área da informática numa escola pública do ensino secundário tutelada pelo ministério da educação (10.º, 11.º e 12.º anos), é doutorando em Ciências da Educação - Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e é colaborador estrangeiro do Grupo de Pesquisa em História da Educação Contábil da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. E-mail: pda@apo.pt

António Gomes Ferreira

Professor Associado de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e Diretor da mesma instituição. Desde 2015 é responsável pelos Serviços de Qualidade Pedagógica. Foi coordenador do departamento ECTS. Foi membro de várias comissões de avaliação interna de cursos da Universidade de Coimbra e é perito em avaliação externa na Agência de Avaliação do Ensino Superior, no que respeita a cursos na área das Ciências da Educação. Foi membro do Observatório de Bolonha da Universidade de Coimbra. Foi coordenador do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional e do Doutoramento em Ciências da Educação. É coordenador do GRUPOEDE (Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educativas) e do CEIS20. É autor de livros e dezenas de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais da área científica das Ciências da Educação. E-mail: antonio@fpce.uc.pt

Carlos Barreira

Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Possui a licenciatura em Psicologia e o doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores. Desenvolve atividade de investigação e ensino em diferentes unidades curriculares nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, essencialmente no domínio da avaliação educacional. Tem participado, como perito, no programa de Avaliação Externa de Escolas, em diferentes projetos financiados pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e como investigador responsável no projeto Observatório Virtual sobre Supervisão Pedagógica e Autoavaliação de Escolas, no âmbito do consórcio entre a Universidade de Coimbra e a Universidade Aberta. Atualmente é membro do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e autor ou coautor de diversas publicações no âmbito da avaliação dos alunos, supervisão pedagógica e desempenho docente e avaliação de escolas. E-mail: cabarreira@fpce.uc.pt

Recebido em: 06/06/2020

Aceito em: 26/10/2020

2.10. Considerações finais

A partir do estudo das 7 ENAAE anteriores, podemos constatar uma melhoria das classificações na maioria das ENAAE, com maior expressão no domínio dos “Resultados”. A classificação de “Muito Bom” foi, na 2.^a AEE, maioritária (71,4%) nos 3 domínios (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e Gestão”). Salvaguardando novamente as diferenças entre os modelos de AEE aplicados na primeira e segunda avaliações externas, vejamos seguidamente a síntese de alguns dos principais resultados e a nossa interpretação dos mesmos. Os valores das percentagens parciais estão arredondados matematicamente a uma casa decimal, correspondendo o total (7 ENAAE) a uma percentagem de 100%.

Na avaliação do domínio “Resultados”, na 1.^a AEE, a classificação de “Bom” foi a predominante (6 ENAAE; 85,7%), verificando-se a classificação de “Suficiente” na ENAAE1 (14,3%). Neste domínio verifica-se que, da 1.^a para a 2.^a AEE, na ENAAE1 houve uma subida de “Suficiente” para “Bom” (14,3%), em 5 ENAAE (71,4%) ocorreu uma subida de “Bom” para “Muito Bom” (ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5, ENAAE6 e ENAAE7) e noutra (14,3%) verificou-se uma descida de “Bom” para “Suficiente” (ENAAE2). Na tabela 1 podem observar-se os valores absolutos e as percentagens relativas ao cruzamento das classificações obtidas no domínio “Resultados”.

Tabela 1 – Cruzamento das classificações da 1.^a e 2.^a AEE no domínio “Resultados”

		1. ^a AEE			2. ^a AEE
		Suficiente	Bom	Muito Bom	Totais Percentagens ^a
2. ^a AEE	Suficiente		1		1
	% ^a		14,3		14,3
	Bom	1			1
	% ^a	14,3			14,3
	Muito Bom		5		5
	% ^a		71,4		71,4
1. ^a AEE	Totais	1	6		7
	Percentagens ^a	14,3	85,7		100

Nota. AEE = Avaliação Externa de Escolas. Fontes: Relatórios de AEE das ENAAE 1 a 7 (IGE, 2007; IGE, 2008a; IGE, 2008b; IGE, 2011b; IGE, 2011c; IGE, 2011d; IGE, 2011e; IGEC, 2011d; IGEC, 2012a; IGEC, 2012b; IGEC, 2014a; IGEC, 2014b; IGEC, 2015a; IGEC, 2015b).

^aOs valores parciais das percentagens estão arredondados a uma casa decimal.

Assim, em 6 (85,7%) das ENAAE ocorreu uma subida da classificação no domínio “Resultados”. Os pontos fortes, assinalados nas avaliações das ENAAE que obtiveram “Muito

Bom” no domínio “Resultados”, na 2.^a AEE, centraram-se, maioritariamente, nos resultados académicos, especialmente, nas taxas de conclusão acima dos valores esperados, nas médias das classificações dos alunos nos exames nacionais acima dos valores esperados e na inexistência ou quase inexistência (residual) de abandono escolar, conforme se tratasse do EB ou do ES. Em relação a este último aspeto, no caso da ENAAE7, embora ficasse explícito que a ENAAE desenvolvia um conjunto de respostas preventivas do abandono escolar, foi também assinalado pelos avaliadores externos que as taxas de abandono eram desconhecidas, ficando registado como ponto fraco a “definição de indicadores que permitam uma monitorização efetiva da evolução do abandono e desistência escolares” (IGEC, 2014b, p. 10). Embora não tenham sido assinaladas como pontos fortes, encontram-se referências nos relatórios da 2.^a AEE, à predominância de ambientes educativos em que o comportamento dos alunos é percecionado como globalmente disciplinado (ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5, ENAAE6) e às interações da ENAAE com a comunidade envolvente, nomeadamente ao nível da participação dos alunos em projetos, atividades e iniciativas, bem como nas parcerias destinadas a satisfazer necessidades locais (ENAAE3, ENAAE5, ENAAE7).

Relativamente à avaliação do domínio “Prestação do serviço educativo”, na 1.^a AEE, em 3 (42,9%) ENAAE verificou-se a classificação de “Bom” (ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE6) e noutras 3 (42,9%) ENAAE foi atingida a classificação de “Muito Bom” (ENAAE2, ENAAE3 e ENAAE7). Na ENAAE1 obteve-se a classificação de “Suficiente” (14,3%). Neste domínio, da primeira para a segunda AEE, na ENAAE1 ocorreu uma subida de “Suficiente” para “Bom” (14,3%), em 3 ENAAE (42,9%) verificou-se uma subida de “Bom” para “Muito Bom” (ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE6), em 2 ocorreu (28,6%) uma manutenção da classificação de “Muito Bom” (ENAAE3 e ENAAE7) e numa (14,3%) houve uma descida de “Muito Bom” para “Bom” (ENAAE2). Na tabela 2 apresentam-se os valores absolutos e as percentagens relativas ao cruzamento das classificações obtidas no domínio “Prestação do serviço educativo”.

Tabela 2 – Cruzamento das classificações da 1.^a e 2.^a AEE no domínio “Prestação do serviço educativo”

		1. ^a AEE			2. ^a AEE
		Suficiente	Bom	Muito Bom	Totais Percentagens ^a
2. ^a AEE	Suficiente				
	% ^a				
	Bom	1		1	2
	% ^a	14,3		14,3	28,6
	Muito Bom		3	2	5
	% ^a		42,9	28,6	71,4
1. ^a AEE	Totais	1	3	3	7
	Percentagens ^a	14,3	42,9	42,9	100

Nota. AEE = Avaliação Externa de Escolas. Fontes: Relatórios de AEE das ENAAE 1 a 7 (IGE, 2007; IGE, 2008a; IGE, 2008b; IGE, 2011b; IGE, 2011c; IGE, 2011d; IGE, 2011e; IGEC, 2011d; IGEC, 2012a; IGEC, 2012b; IGEC, 2014a; IGEC, 2014b; IGEC, 2015a; IGEC, 2015b).

^aOs valores parciais das percentagens estão arredondados a uma casa decimal.

Tal como no domínio “Resultados”, nas ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5, ENAAE6 e ENAAE7 (71,4% das ENAAE), a classificação obtida na 2.^a AEE, no domínio “Prestação do serviço educativo”, foi “Muito Bom”. Um dos pontos fortes, assinalados nas avaliações destas 5 ENAAE, na 2.^a AEE, focou-se no incremento do trabalho colaborativo entre os docentes, com a criação de tempos comuns nos horários dos professores (ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE6), o que possibilitou um aumento da planificação letiva em comum, da conceção de materiais pedagógicos e de instrumentos de avaliação comuns, da reflexão sobre as práticas científico-pedagógicas e o seu reajustamento de acordo com os resultados da avaliação das aprendizagens monitorizados sistematicamente. Esta monitorização sistemática dos resultados e das estratégias de promoção do sucesso foi destacada como ponto forte nas segundas avaliações externas da ENAAE3 e da ENAAE4. Outros dois aspetos, assinalados como fortes, foram: a prevenção da desistência e do abandono escolares assentes na diversificação da oferta educativa e na deteção e acompanhamento de situações de risco (ENAAE3 e ENAAE5) e a valorização da componente experimental do currículo (ENAAE6) e das dimensões artística, científica e tecnológica (ENAAE7). A referência às práticas de ensino com estratégias diversificadas, dirigidas a alunos com dificuldades de aprendizagem, a alunos com NEE e a alunos que se querem preparar melhor para os exames, embora não destacadas como pontos fortes, estão presentes nos relatórios das ENAAE classificadas com “Muito Bom” na “Prestação do serviço educativo”. Apresentamos aqui alguns exemplos elucidativos: “trabalho em pequenos grupos, trabalho a pares, apoio individualizado e realização de tarefas diferenciadas” (IGEC, 2015a, p.

8); “alguns professores, por sua iniciativa, dão aulas suplementares, [...] especialmente na altura que antecede os exames nacionais” (IGEC, 2011d, p. 5); “aulas de apoio pedagógico individualizado em algumas disciplinas e as respostas educativas aos alunos cegos e com baixa visão” (IGEC, 2011d, p. 5); “apoios educativos, tutorias, aulas coadjuvadas e salas de estudo” (IGEC, 2015b, p. 7); “o uso regular de ferramentas eletrónicas na comunicação (p. ex., blogues, Moodle e E-mail) e da tecnologia existente nas salas de aula (quadros interativos, projetores de vídeo, rede informática)” (IGEC, 2012b, p. 6); “atividades laboratoriais / campo desenvolvidas no âmbito dos projetos” (IGEC, 2014b, p. 6). Também o realce dado à diversificação da oferta formativa, com o objetivo de adequar o ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, encontrou referências nos relatórios das ENAAE3, ENAAE5 e ENAAE6. Ao nível do planeamento e da articulação, verificou-se, nalgumas ENAAE, um incremento, da 1.ª para a 2.ª AEE, da definição de metas quantificáveis no PE (ENAAE3, ENAAE5, ENAAE7). No caso da ENAAE4, como referimos anteriormente, a “falta de definição de objetivos e metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional” (IGE, 2007, p. 12), apontada como debilidade no relatório da 1.ª AEE, deixou de constar na segunda avaliação, embora também não conste, no relatório da 2.ª AEE, qualquer menção a metas. Em relação à ENAAE6, também como anteriormente mencionámos, no contraditório da 1.ª AEE, em resposta à referência dos avaliadores de que “só pontualmente são referidas metas de excelência quantificadas em relação aos resultados a atingir, o que dificulta a monitorização do trabalho realizado” (IGE, 2008b, p. 4) e ao ponto fraco assinalado da “falta de definição e apropriação de metas claras e avaliáveis do desempenho organizacional, que não potencia a orientação dos profissionais para os resultados e a monitorização dos progressos alcançados” (IGE, 2008b, p. 12), houve pela ENAAE a assunção consciente de que “quanto ao ‘estabelecimento de metas de excelência quantificadas’, é um caminho que a escola [...] optou por não seguir” (ENAAE6, 2008, p. 14). Na 2.ª avaliação externa, tendo em conta o mencionado pelos avaliadores de que o PE “não identifica prioridades e pontos fracos nem fixa metas quantificadas, pelo que não aponta uma visão estratégica clara de desenvolvimento e um referencial para a ação dos colaboradores” (IGEC, 2012b, p. 7), foi registada como área a melhorar o “Projeto educativo da Escola, de forma a torná-lo um referencial concreto e útil para ação dos colaboradores” (IGEC, 2012b, p. 9). A referência pela ENAAE6 a uma não quantificação de metas como “uma opção consciente de quem considera que a meta (no que diz respeito a resultados académicos) é de nível 5 para os alunos do Ensino Básico e de 20 valores para os do Ensino Secundário” (ENAAE6, 2012a, p. 6; ENAAE6, 2012b, p. 6) ficou também explícita nos contraditórios da 2.ª AEE que elaborou. Na área do acompanhamento e supervisão da prática letiva, as referências relacionadas com a

não existência de procedimentos sistemáticos de observação em sala de aula verificaram-se na maioria das ENAAE que atingiram, na 2.^a AEE, a classificação de “Muito Bom” na “Prestação do serviço educativo” (ENAAE3, ENAAE5, ENAAE7). No relatório da 2.^a AEE da ENAAE4, foi referida a observação de aulas “no âmbito da avaliação de desempenho e da realização dos estágios, assim como em casos pontuais de docentes com dificuldades no relacionamento com a turma” (IGEC, 2011d, p. 5). No caso do relatório da segunda AEE da ENAAE6, foi mencionada a observação de aulas “no âmbito da avaliação de desempenho, bem assim como em casos pontuais de docentes com dificuldades (p. ex., de relacionamento com a turma)” (IGEC, 2012b, p. 6; ENAAE6). As diferenças entre as classificações internas finais e as classificações alcançadas nos exames nacionais foram um assunto abordado, no âmbito da avaliação do campo “Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens”, nos relatórios da 2.^a AEE: da ENAAE3, em que foi referido “p. ex., reformulação dos critérios de avaliação para evitar a disparidade existente entre as classificações internas e externas” (IGEC, 2015a, p. 9); da ENAAE4, em que foi mencionado o “evidente o alinhamento entre a média da classificação interna final e a obtida nos respetivos exames nacionais nos últimos três anos, o que evidencia a fiabilidade do processo de avaliação” (IGEC, 2011d, p. 6); da ENAAE6, em que foi referido que a “correção cruzada de testes, praticada nalgumas disciplinas, e a partilha de materiais de avaliação decorrentes do trabalho colaborativo entre professores, assim como a autoavaliação dos alunos, são, também, contributos importantes para a melhoria das práticas profissionais neste campo” (IGEC, 2012b, p. 6), acrescentando que “mesmo assim, não tem sido possível contrariar a tendência para o aumento do diferencial entre as classificações internas e externas, designadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa/Português e de Matemática/Matemática A” (IGEC, 2012b, p. 6).

Na 1.^a AEE, constatamos que as ENAAE que realizaram as suas avaliações em 2006/2007 (ENAAE4) e 2007/2008 (ENAAE1 e ENAAE6), os dois primeiros anos do primeiro ciclo avaliativo, registaram classificações inferiores, nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Organização e gestão escolar”, relativamente à maioria das ENAAE que foram avaliadas em 2010/2011 (ENAAE2, ENAAE3 e ENAAE7).

Na avaliação do domínio “Organização e gestão escolar”, na 1.^a AEE, em 3 (42,9%) ENAAE ocorreu a classificação de “Muito Bom” (ENAAE2, ENAAE3 e ENAAE7) e noutras 4 (57,1%) ENAAE verificou-se a classificação de “Bom” (ENAAE1, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE6).

Em relação à avaliação do domínio “Liderança”, em 5 ENAAE (ENAAE1, ENAAE4, ENAAE5, ENAAE6 e ENAAE7) verificou-se a classificação de “Bom” (71,4%) e noutras 2 (28,6%) ocorreu a classificação de “Muito Bom” (ENAAE2 e ENAAE3).

No que concerne à avaliação do domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, em 5 ENAAE (ENAAE1, ENAAE2, ENAAE3, ENAAE4 e ENAAE7) verificou-se a classificação de “Bom” (71,4%) e noutras 2 (28,6%) ocorreu a classificação de “Suficiente” (ENAAE5 e ENAAE6).

Relativamente à classificação resultante da média das classificações atingidas nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, do primeiro modelo de AEE, comparativamente com a classificação obtida no domínio “Liderança e gestão” do segundo modelo avaliativo, verifica-se uma subida da classificação de “Bom” para “Muito Bom” em 4 (57,1%) ENAAE (ENAAE1, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE7). Na ENAAE6 (14,3%) manteve-se a classificação de “Bom” e na ENAAE3 (14,3%) verificou-se a manutenção da classificação de “Muito Bom”. Na ENAAE2 (14,3%) houve uma descida de “Muito Bom” para “Bom”. Na tabela 3, pode observar-se o resultado do cruzamento da média das classificações obtidas nos 3 domínios da 1.ª AEE (“Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”) com a classificação do domínio “Liderança e gestão” da 2.ª AEE.

Tabela 3 – Cruzamento da média das classificações da 1.ª AEE nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, com a classificação obtida no domínio “Liderança e gestão” da 2.ª AEE

		1.ª AEE			2.ª AEE
		Suficiente	Bom	Muito Bom	Totais Percentagens ^a
2.ª AEE	Suficiente				
	% ^a				
	Bom		1	1	2
	% ^a		14,3	14,3	28,6
Muito Bom		4	1	5	
	% ^a	57,1	14,3	71,4	
1.ª AEE	Totais	5	2	7	
	Percentagens ^a	71,4	28,6	100	

Nota. AEE = Avaliação Externa de Escolas. Fontes: Relatórios de AEE das ENAAE 1 a 7 (IGE, 2007; IGE, 2008a; IGE, 2008b; IGE, 2011b; IGE, 2011c; IGE, 2011d; IGE, 2011e; IGEC, 2011d; IGEC, 2012a; IGEC, 2012b; IGEC, 2014a; IGEC, 2014b; IGEC, 2015a; IGEC, 2015b).

^aOs valores parciais das percentagens estão arredondados a uma casa decimal.

Assim, na 2.^a AEE, a classificação de “Muito Bom”, no domínio “Liderança e Gestão”, foi alcançada por 5 (71,4%) ENAAE (ENAAE1, ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE7). Um ponto forte, presente na maioria destas ENAAE, foi a valorização da capacidade, possuída pelas lideranças de topo e intermédias, de motivação e de responsabilização dos docentes para a melhoria da prestação do serviço educativo (ENAAE1, ENAAE3, ENAAE5 e ENAAE7). Ocorreram igualmente referências ao papel destas lideranças no desenvolvimento das relações com a comunidade (ENAAE3), à sua motivação e mobilização dos recursos (ENAAE 1) e à boa gestão dos recursos por parte das lideranças de topo (ENAAE5 e ENAAE7). O desenvolvimento de projetos e de parcerias, de acordo com os interesses dos alunos e da comunidade em que as ENAAE se inserem, foi também alvo de referências como ponto forte (ENAAE7) e/ou mencionado na avaliação do campo “Liderança” (ENAAE1, ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE7). De modo semelhante, as referências ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação, incluem diversas menções: à estabilidade da equipa de autoavaliação ao longo dos anos (ENAAE1); à análise dos resultados dos alunos (ENAAE1, ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE7); à análise do funcionamento dos departamentos, conselhos de turma e da coordenação dos diretores de turma (ENAAE1); à análise da execução do plano de atividades (ENAAE3 e ENAAE4); à análise da eficácia dos apoios educativos (ENAAE3); à análise das questões disciplinares (ENAAE4); à consideração dos pontos fortes e fracos assinalados na 1.^a AEE (ENAAE1 e ENAAE7); à identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar (ENAAE3, ENAAE5 e ENAAE7); à elaboração de planos de melhoria (ENAAE5 e ENAAE7).

Dos parágrafos anteriores, outro dado que se pode destacar é a verificação de que, na 2.^a AEE, 4 (57,1%) ENAAE obtiveram a classificação de “Muito Bom” nos 3 domínios de avaliação (ENAAE3, ENAAE4, ENAAE5 e ENAAE7). Se considerarmos apenas os domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, a essas 4 acrescenta-se a ENAAE6, perfazendo no total 5 (71,4%) ENAAE em que a classificação obtida foi “Muito Bom”. Esta situação torna o caso da ENAAE2 singular. Na 1.^a AEE, foi uma de 6 ENAAE que obteve a classificação de “Bom” no domínio dos “Resultados”, uma de três onde se verificou a classificação de “Muito Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Organização e gestão escolar”, uma de duas que obteve “Muito Bom” no domínio “Liderança” e uma de cinco onde se verificou a classificação de “Bom” no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”. Em termos gerais e considerando o conjunto dos 5 domínios, foi a que teve as melhores classificações em *ex aequo* com a ENAAE3. Na 2.^a AEE, a ENAAE2 obteve a classificação de “Suficiente” no domínio “Resultados” e de “Bom” nos domínios “Prestação

do serviço educativo” e “Liderança e gestão”. Ocorreu, assim, uma descida das classificações em todos os domínios, da 1.ª para a 2.ª AEE. Conforme mencionámos no estudo desta ENAAE, esta descida, foi, no nosso entendimento, fortemente influenciada pela deterioração dos resultados académicos com o decréscimo das taxas de conclusão nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais e a diminuição das classificações registadas nos exames nacionais em algumas disciplinas, bem como pela falta de “sistematização e monitorização das taxas de abandono e desistência, bem como as de anulação de matrícula, de modo a colmatar atempadamente problemas” (IGEC, 2014a, p. 9), assinalada na 2.ª AEE. Também a não adoção de metas quantificáveis para os resultados académicos, ponto fraco/área a melhorar registado nas duas avaliações, terá tido um efeito nas classificações dos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.

Em relação às ENAAE4 e ENAAE6, Albuquerque, Ferreira, e Barreira (2020, maio), referindo tratarem-se de ENAAE com “projetos educativos que apostam fortemente na formação para o prosseguimento de estudos no ensino superior” (p. 8), servindo uma grande maioria de alunos que “não beneficiam da ação social escolar (ASE) e cujos encarregados de educação (EE) maioritariamente possuem como habilitações académicas o ensino secundário ou o ensino superior” (p. 8), entre outras conclusões, mencionaram que:

Tratando-se de duas escolas nas quais houve a subida generalizada das classificações no domínio “Resultados”, indicando uma possível melhoria no desempenho, é de salientar que para essa subida terão contribuído as evidências registadas no fator/campo de análise relativo aos resultados académicos, bem como as práticas desenvolvidas nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.(p. 20)

No caso da ENAAE3 e da ENAAE5, o aumento substancial da oferta educativa, do número de edifícios escolares e da população escolar, verificado nessas duas ENAAE, não produziu nenhum efeito de diminuição das classificações da AEE, do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, antes pelo contrário. No caso da ENAAE3, subiu de “Bom” para “Muito Bom” no domínio “Resultados” e manteve a classificação de “Muito Bom” nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (por comparação com a média das classificações atingidas nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”). Em relação à ENAAE5, subiu de “Bom” para “Muito Bom” nos 3 domínios. Os valores favoráveis das variáveis de contexto terão, segundo Albuquerque, Ferreira, e Barreira (2021, jan./abr.), ajudado esses agrupamentos de escolas a alcançar o mencionado para o domínio “Resultados” da 2.ª AEE, acrescentando os autores:

que tal não significa que os alunos que não tiveram essas condições iniciais de partida não tenham também alcançado sucesso, pois a ação social escolar e os apoios dos docentes e não docentes auxiliaram os alunos a superar as suas dificuldades.(p. 35)

Embora se trate de uma amostra muito reduzida (7), a percentagem de 85,7% de ENAAE (6) onde ocorreu uma subida da classificação no domínio “Resultados” está bastante acima da percentagem verificada em relação às 461 ENAAE analisadas no estudo de Alferes, Barreira, Bidarra, e Vaz-Rebelo (2016), em que 44,0% subiram as classificações no domínio “Resultados”. Se considerarmos a percentagem acumulada de 90,9%, encontrada por esse estudo, relativa a manutenções e subidas de classificação, uma vez que 6 ENAAE subiram e uma desceu a classificação (não houve manutenções), a percentagem de 85,7% fica abaixo desse valor. No caso do domínio “Prestação do serviço educativo”, em 57,1% de ENAAE (4) verificou-se uma subida da classificação no domínio “Prestação do serviço educativo”, claramente acima da percentagem de 42,7% obtida no estudo de Alferes, Barreira, Bidarra, e Vaz-Rebelo (2016). Se considerarmos as manutenções de classificação e as subidas, tal verificou-se em 85,7% (6) das ENAAE por nós analisadas, bem próximo da percentagem de 87,9% verificada no estudo de Alferes, Barreira, Bidarra, e Vaz-Rebelo (2016).

Em relação aos contraditórios apresentados pelas ENAAE, na 1.^a AEE, 3 (42,9%) ENAAE exerceram o direito ao contraditório (ENAAE1, ENAAE5 e ENAAE6). Não ocorreram alterações das classificações obtidas nos domínios em consequência dos mesmos. Relativamente ao relatório da 2.^a AEE, apenas a ENAAE6 (14,3%) exerceu o direito ao contraditório. Conforme tivemos a oportunidade de mencionar, na 2.^a AEE foi elaborada uma primeira versão do relatório da avaliação externa que foi seguida de um primeiro contraditório exercido pela ENAAE6. Este contraditório, pela resposta dos avaliadores ao mesmo, não produziu alterações. Contudo, em nosso entender, tal contraditório desencadeou um processo que levou à produção de uma nova versão do relatório da segunda AEE, esta já com alterações incluindo a alteração da classificação no domínio “Resultados” de “Bom” para “Muito Bom”. Salientamos também a firmeza de convicções da ENAAE6 que exerceu novamente o seu direito ao contraditório relativamente a esta nova versão do relatório da 2.^a AEE e que, com fundamentação pertinente, utilizadora do conteúdo do primeiro contraditório e da resposta ao mesmo pelos avaliadores, solicitou uma “releitura do [...] contraditório original, com uma esperança de que a Escola seja [...] justamente avaliada, a saber: **Resultados** – *Excelente* [;] **Prestação do Serviço Educativo** – *Muito Bom* [;] **Liderança e Gestão** – *Muito Bom*” (ENAAE6, 2012b, p. 7). Recorde-se que as classificações finais atribuídas foram “Muito Bom” nos domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, e “Bom” no domínio

“Liderança e gestão”. Estes resultados relativos à eficácia quase nula dos contraditórios, em relação à produção de alterações nas classificações dos domínios de avaliação, estão alinhados com os obtidos no estudo de Pacheco (2016a), intitulado “Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa”. Pensamos que esta segunda avaliação externa, realizada na ENAAE6, com toda a sequência de acontecimentos anteriormente relatada, poderia ter sido alvo de análise por uma comissão independente, tal como é recomendado por Pacheco (2016b), numa das recomendações surgidas dos resultados globais do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior”: “ii) Consolidar a avaliação externa de escolas mediante tomada de decisões que permitam o recurso para uma instância independente das decisões dos avaliadores” (p. 270). Também a disponibilização, numa única plataforma informática, de todos os valores das variáveis que são tidas em conta na aplicação do modelo de AEE, aumentaria o acesso a informação atualizada por parte das ENAAE, que, mais rapidamente, poderiam reforçar a sua atuação nas áreas a melhorar, especialmente a dos resultados académicos. Estamos em crer que a transparência deste procedimento contribuiria para uma redução do número de eventuais aspetos suscetíveis de contraditório.

Tendo em conta o exposto, neste estudo, sobre as ENAAE e as conclusões do projeto de investigação “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior”, podemos concluir que, embora hajam nuances, da primeira para a segunda avaliação externa, na maioria das 7 ENAAE:

- Ocorreu uma subida da classificação nos 3 domínios de avaliação (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e Gestão” comparativamente com a média das classificações obtidas nos domínios nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”);
- Ocorreu uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos docentes para a melhoria da prestação do serviço educativo;
- Verificou-se um reforço das parcerias entre as ENAAE e as instituições e empresas da localidade e região onde se inserem;
- A participação da comunidade na vida da ENAAE sofreu um incremento;
- Houve uma apropriação pelas ENAAE dos referentes utilizados na AEE;
- Os processos de autoavaliação desenvolveram-se, com maior relevo dado: à análise dos resultados dos alunos, à análise da execução do plano de atividades, à

consideração dos pontos fortes e fracos assinalados na 1.^a AEE, à identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar e à elaboração de planos de melhoria.

CAPÍTULO III – ESTUDO B

A análise documental efetuada no “Estudo A”, para além de permitir a concretização do primeiro objetivo específico enunciado na metodologia, ajudou à concretização do segundo objetivo que se materializa na primeira secção deste capítulo III – “Estudo B”.

O “Estudo A” contribuiu também, em conjunto com outras fontes, para a reflexão e posterior elaboração do guião da entrevista individual (apêndice I), utilizado neste “Estudo B”. A segunda secção do “Estudo B”, designada “Inquérito por entrevista”, divide-se em 3 subsecções, uma por cada categoria de análise do conteúdo das entrevistas (apêndice III), mais uma 4.^a secção com comentários e sugestões dos(as) participantes nas entrevistas.

1. Caraterização da ENAAE

A ENAAE objeto desta investigação pertence geograficamente à Região Centro de Portugal (NUT II). Trata-se de uma ENAAE centenária, do ensino secundário, com uma oferta educativa e formativa diversificada.

A pandemia do SARS-Cov-2 levou a que o Governo decretasse um conjunto de medidas destinadas a reduzir a propagação do vírus e as mortes por COVID. Assim, em 2019/2020, as aulas decorreram normalmente, em regime presencial, até 13 de março de 2020, tendo passado ao regime de ensino à distância (E@D) a partir de 16 de março. Em 18 de maio de 2020, conforme o estipulado na alteração ao n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, efetuada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio, efetuou-se um regresso, parcial, ao ensino presencial. Assim, as aulas do 3.º período ocorreram até 26 de junho, a 1.ª fase dos exames do ensino secundário decorreu entre 6 e 23 de julho e a 2.ª fase realizou-se entre 1 e 7 de setembro de 2020. Em 2020/2021, as aulas do 1.º período decorreram em regime presencial. No 2.º período, na sequência da suspensão das atividades letivas, em 22 de janeiro de 2021, e da subsequente interrupção letiva de 2 semanas, o Governo determinou o regresso ao E@D em 08 de fevereiro. O regresso ao ensino presencial ocorreu em 19 de abril de 2021. Em 2021/2022, o calendário escolar foi alterado pelo Despacho n.º 12123-M/2021, de 13 de dezembro de 2021, mas não implicou a substituição do regime presencial pelo regime de ensino à distância (E@D), pelo que aquele vigorou durante todo o ano letivo.

No início do ano letivo 2022/2023, a ENAAE tinha 1432 alunos. Destes, 883 encontravam-se a frequentar os cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, artes visuais e ciências socioeconómicas, 457 frequentavam os cursos profissionais, 92 os cursos de

educação e formação de adultos e 40 o ensino recorrente de nível secundário de educação, por módulos capitalizáveis, na modalidade de frequência não presencial. A maioria dos alunos não beneficiava da ação social escolar. Uma larga maioria possuía computador portátil com acesso à Internet (na sequência dos equipamentos informáticos atribuídos no âmbito da execução do plano de transição digital - PTD). A prestação do serviço educativo era assegurada por 173 docentes (85,5% com contrato de trabalho de funções públicas a termo indeterminado; 77,5% com idade igual ou superior a 50 anos) e 42 não docentes (administrativos, operacionais e técnicos superiores).

Os cursos profissionais ofertados pertenciam às seguintes áreas de formação: 213 – audiovisuais e produção dos média, 346 – secretariado e trabalho administrativo, 481 – ciências informáticas, 521 – metalurgia e metalomecânica, 522 – eletricidade e energia, 523 – eletrónica e automação, 524 – tecnologia dos processos químicos, 525 – construção e reparação de veículos a motor e 542 – indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro.

A ENAAE possui estruturas físicas e arquitetónicas adaptadas para pessoas com mobilidade reduzida (elevadores e rampas). Existe uma boa aceitação e relação com a diferença e os apoios aos alunos eram concedidos consoante as necessidades específicas e as dificuldades de aprendizagem.

A ENAAE tem várias equipas de trabalho, entre as quais uma equipa de autoavaliação da Escola e uma equipa *EQAVET* (*European Quality Assurance for Vocational Education and Training*). Possui selo de conformidade *EQAVET* atribuído pela ANQEP.

O sítio Web da ENAAE possibilita o acesso à documentação essencial para o seu funcionamento e desenvolvimento da sua missão, nomeadamente: o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades, o plano de melhoria, o relatório do programa de acompanhamento da ação educativa, o relatório do plano de ação estratégico, o plano de ação para o desenvolvimento digital da Escola, o plano de desenvolvimento europeu da Escola etc. O projeto educativo e o regulamento interno foram recentemente atualizados passando a dar mais destaque a áreas como a autonomia, a flexibilidade curricular, a inclusão e o SGQ *EQAVET*.

A ENAAE estabeleceu vários protocolos com instituições e empresas, no âmbito do *EQAVET* e dos Centros Tecnológicos Especializados (CTE), que preveem, entre outras, a possibilidade de visitas de estudo às empresas ou instituições, a realização de *workshops* e de outras formações nas entidades ou na ENAAE e a efetuação de estágios profissionais nas empresas ou instituições pelos diplomados da ENAAE.

Relativamente às avaliações externas de escola já realizadas, a ENAAE aqui objeto de estudo é a ENAAE2 analisada na subsecção 2.2. do capítulo II – “Estudo A”. Conforme referimos nas considerações finais do “Estudo A” (subsecção 2.10.), a ENAAE2 registou, em todos os domínios da avaliação externa, uma descida das suas classificações, da 1.^a para a 2.^a AEE (ver quadro n.º 10, na subsecção 2.2.). Na sequência destes resultados a ENAAE tem planeado e executado várias ações de melhoria, com efeitos visíveis positivos, enquadradas no âmbito do plano de melhoria (desde janeiro de 2015), do programa de acompanhamento da ação educativa (desde janeiro de 2015), do plano de ação estratégico (biénio 2016-2018, no âmbito do PNPSE), do programa “turma mais” (2017/2018) e do plano de melhoria e do plano de ação *EQAVET* (desde setembro 2019). Em virtude da suspensão dos trabalhos nas escolas das equipas de AEE, por alturas das medidas de contenção da propagação do vírus da COVID e da aplicação do regime do E@D, a retoma desses trabalhos ainda não possibilitou (agosto 2023) que a ENAAE fosse alvo da 3.^a AEE.

Os relatórios de autoavaliação da ENAAE encontram-se publicados no seu sítio Web. Na parte final de cada relatório de autoavaliação são referidos os pontos fortes a manter e também os pontos mais frágeis a melhorar. A ENAAE possui selo de conformidade *EQAVET*, obtido na sequência de uma avaliação externa aos cursos profissionais e emitido pela ANQEP. A documentação referente ao SGQ *EQAVET* também se encontra publicada no sítio Web da ENAAE, nomeadamente as ações de melhoria em vigor, os relatórios e as entidades parceiras. A equipa de avaliação interna/autoavaliação teve, em 2020/2021 e 2021/2022, a participação de alunos. Atualmente (2023) é formada só por docentes.

2. Inquérito por entrevista

Nas subsecções seguintes, a partir do conteúdo do apêndice IV, são apresentados os resultados referentes às entrevistas ao(à) diretor(a) anterior, ao(à) diretor(a) atual (à data da realização das entrevistas), ao(à) subdiretor(a), aos(às) coordenadores(as) de departamento curricular, ao(à) presidente do CG e aos(às) representantes dos(as) docentes no CG. Esta amostra contou com a participação de 12 pessoas as quais foram individualmente esclarecidas e deram o seu consentimento antes da realização da entrevista (consentimento informado - apêndice II). Após a fase de revisão da transcrição da entrevista por cada entrevistado, na fase de definição e tratamento das unidades de registo (apêndice IV), pelo autor desta tese, foram atribuídos aleatoriamente aos documentos com os textos das transcrições os códigos/siglas P1,

P2, ..., P12. As categorias e subcategorias de análise são as constantes do apêndice III. Mais detalhes poderão ser encontrados na subsecção 3.2. (entrevistas) das opções metodológicas apresentadas no capítulo I desta parte II.

2.1. Categoria 1.1.: Leitura dos processos de AEE

Com esta categoria procurou-se averiguar que leitura dos processos de AEE os(as) entrevistados(as) fazem, nomeadamente ao nível: da importância da participação do diretor nos processos de AEE; da importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis; do envolvimento do entrevistado(a) nos processos de AEE; das formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE; da identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola; da perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE; da perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC); da utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria; da colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas; das melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa; dos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE.

Em relação à importância da participação do diretor nos processos de AEE (cód. 1.1.1.), a maioria dos(as) participantes nas entrevistas considerou a participação do(a) diretor(a) nesses processos muito importante. O(A) diretor(a) é “quem melhor conhece a escola” (P03), “[...] é o poder executivo e é o presidente do conselho pedagógico” (P08). É a pessoa por onde passa “[...] a organização das equipas, os inquéritos, o documento da apresentação da escola que é importante para as pessoas [equipa de avaliação externa] que vêm à Escola ficarem com uma ideia concreta sobre a mesma” (P02). É a pessoa “[...] mais indicada para analisar e corrigir a ação da escola” (P08). Dois(duas) participantes destacaram a participação do(a) anterior diretor(a) da ENAAE, tendo este(a) estado, na 2.^a AEE, “muito [envolvido(a)] com todas as equipas [...]” (P05) e tido “[...] sempre um cuidado de selecionar pessoas informadas na escola para falar dela própria, naquelas reuniões que existiam com os inspetores” (P10).

Relativamente à importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis (cód. 1.1.2.), os(as) entrevistados(as) reconheceram como importante essa participação. Nesses painéis “[...] estão ali representados todos os setores da

escola: pais, alunos, professores...” (P02). No caso dos professores, alguns exercem “[...] lideranças intermédias, são eles que conhecem a realidade da escola. São eles que podem fornecer o feedback da escola.” (P05). Segundo P01, “todos os docentes deveriam participar e dar o seu contributo para a avaliação externa da escola. Porque quem é que faz a escola? Somos nós e o nosso trabalho [...]” (P01). A existência dos painéis “[...] dá sempre alguma garantia de alguma imparcialidade, de alguma neutralidade e de alguma seriedade na avaliação do que se processa na escola” (P09). Para além da defesa de uma representatividade abrangente da comunidade educativa nos painéis, alguns participantes apresentaram ideias/reflexões sobre o processo de selecção das pessoas para os mesmos e a sua (não)preparação prévia. Sobre esta última, P01 referiu que “não sei se toda a gente a na escola sabe o que é isso da avaliação externa de escola, deveria saber pois através destes diagnósticos permite à escola uma informação sólida para a construção do projeto educativo [...]” (P01) e P03 mencionou que as pessoas “[...] não sabiam muito bem à partida o que é que ia ser avaliado rigorosamente e quais as consequências desse facto.” (P03). Contudo, a preparação das pessoas, prévia à ocorrência da sua participação nos painéis, no entender de P04, “[...] na lógica de apresentar um bom resultado, o que [P04 não desvaloriza]”, pode levar a que fique “[...] um bocadinho artificiosa a leitura da escola” (P04). Para que, eventualmente, não se enviesem as respostas, P06 defendeu “[...] a escolha dos elementos que integram essas equipas [painéis] ser absolutamente aleatória [...] A equipa de avaliação externa podia pedir previamente à escola uma lista de todos os nomes e decidir depois livremente quem queria ouvir nos painéis” (P06).

Em relação ao envolvimento do(a) entrevistado(a) nos processos de AEE (cód. 1.1.3.), 4 mencionaram que foi nenhum/não participaram nos processos de AEE, entendendo-se estes processos mais como a participação nos momentos ou reuniões com as equipas da primeira e/ou da segunda avaliação externa (P01, P06, P09 e P12). O(a) entrevistado(a) P08 referiu que “Praticamente não [teve] qualquer envolvimento nos processos de avaliação externa de escola” (P08). Tendo a primeira avaliação externa ocorrido há cerca de 12 anos e a segunda há cerca de 9 anos, os(as) participantes referiram-se mais ao seu envolvimento nos momentos ou reuniões com os avaliadores da 2.^a AEE (P02, P05, P07, P10 e P11). P02 destacou o seu envolvimento como diretor(a) “na organização do todo o processo, na selecção dos painéis, na apresentação da escola no dia da vinda à Escola da equipa de avaliação e no acompanhamento de todo o processo” (P02). O(a) entrevistado(a) P04 mencionou ter participado nos processos da 1.^a AEE, “como elemento da direcção” (P04), e da 2.^a AEE, em que “[tem] uma vaga ideia de que [participou] num painel” (P04). Os(as) participantes P03 e P11 revelaram um entendimento do envolvimento nos processos de AEE que vai para além dos dias da visita das equipas de

avaliação externa à ENAAE. P03 referiu que o seu “[...] acordar para a avaliação externa ocorreu depois do resultado da [segunda] avaliação [externa de escola]. Eu acho que isso aí é que, de facto, participei a sério na possibilidade de melhorar a imagem [da escola] que foi dada nessa avaliação” (P03). P11 mencionou que o estar no conselho geral na altura (2014) lhe possibilitou ter conhecimento do processo de avaliação e aperceber-se “[...] das suas fases, dos elementos presentes nas entrevistas; de olhar para os indicadores e de analisar o relatório final dos avaliadores...” (P11).

Relativamente às formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE (cód. 1.1.4.), P03 considerou que estes “foram razoavelmente bem divulgados [...]” (P03) e P05 recordou-se que “[...] o relatório [da segunda AEE] foi enviado para toda gente” (P05) tendo ocorrido “[...] uma reflexão sobre o mesmo e o desenvolvimento de estratégias de melhoria” (P05). Os(as) participantes P02, P04 e P08, mencionaram a publicitação do relatório da 2.^a AEE no sítio Web da Escola. P04 referiu que a “publicitação dos relatórios se calhar é mais uma preocupação da inspeção e nós, eventualmente, na página da nossa escola” (P04). Quanto ao debate, os(as) entrevistados(as) mencionaram que o mesmo terá ocorrido só no conselho pedagógico (P04 e P09), no conselho pedagógico e no conselho geral (P02 e P08) e nos grupos disciplinares (P02 e P06). Quanto à apropriação, P07 destacou que “[...] os diretamente envolvidos sabem o impacto e adotam uma outra postura diferente da daqueles que são a comunidade no seu todo e que depois têm outros interesses, outras realidades. Isto é um pouco marginal para esses” (P07). P11 também considerou que “se poderia ter feito um bocadinho mais” e que “[...] muitas vezes compreendemos que abrir o debate a toda a comunidade não é o melhor” pois “gera demasiada entropia” mas “[...] deveria ter sido dada mais informação sobre o que estava a ser feito, as fases do processo, os seus objetivos, as orientações a seguir, o tipo de informações solicitadas e determinantes, qual o tipo de retorno que poderíamos esperar, e suas implicações” (P11).

Em relação à identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola (cód. 1.1.5.), P02 mencionou que “os pontos fortes da escola foram evidenciados pela equipa de avaliação [na segunda avaliação externa] e concordámos com eles” (P02). Em relação aos pontos fracos, alguns(mas) participantes recordam-se que as taxas de conclusão (P02), nomeadamente nos cursos profissionais (P03 e P10), e os resultados em algumas disciplinas, nos exames nacionais (P02), foram indicados como pontos frágeis na 2.^a AEE. Em relação ao que aconteceu posteriormente, no caso dos cursos profissionais, P10 referiu que “houve um cuidado de período a período e de ano a ano, com a recuperação de módulos, [ocorrer] uma melhoria acompanhada pelos vários líderes

intermediários, pelos professores e até pelos funcionários” (P10). Também P09 mencionou o posterior apoio dado a docentes tendo “entrado uma ação de melhoria na altura que se centrava precisamente no apoio a docentes com mais dificuldades de controlar o comportamento dos alunos” (P09). P06 refletiu um pouco sobre a identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola e sugeriu que “ao fim de cada ano letivo a escola deveria fazer uma análise SWOT daquilo que foi seu desempenho [...] E isto serviria de correção para efetuar no ano seguinte, uma forma de a escola, ela própria, ir fazendo autocorreção” (P06). Por outro lado, P07 referiu que “lamentavelmente, as pessoas não dão a devida atenção a estes documentos [relatórios de avaliação externa], nomeadamente a valorização dos pontos fortes que é preciso manter e os pontos fracos que têm de ser resolvidos” (P07).

Relativamente à perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE (cód. 1.1.6.), P01 mencionou que “em relação ao relatório de avaliação externa, acho que o mesmo continha os pontos fracos e os pontos fortes que existiam” (P01). Em relação às taxas de conclusão nos cursos profissionais (na época da 2.^a AEE, baixas), P04 considerou ter havido “[...] uma correspondência entre os resultados referentes aos cursos profissionais e a realidade que existia nessa altura na escola” (P04). Esta mesma ideia foi também expressa pelo(a) entrevistado(a) P10 que referiu que “a realidade dos cursos profissionais, que tinham umas taxas baixas [de conclusão] estava no relatório [da segunda avaliação externa]” (P10). Cinco participantes apresentaram asserções de não total concordância ou até de discordância com a ideia de que o escrito no relatório da 2.^a AEE representava fielmente a realidade da escola. Assim, P06 mencionou que “embora não estejam totalmente desfasados [os resultados da avaliação externa] eu penso que existe alguma margem de erro” (P06), P05 referiu que “[...] a realidade da Escola estava lá em alguns pontos, noutros menos” (P05) e P07 afirmou que “[...] a imagem que se tem, que se cria, nem sempre é aquela que corresponde à realidade” (P07). O(A) participante P11 referiu que a ENAAE “foi incluída num *cluster*, mas não era claro para nós que a escola tivesse que estar naquele *cluster*” (P11), “não deveria ter sido posicionada/integrada naquele *cluster*” (P11), “[...] pelas características da sua comunidade de alunos, pela heterogeneidade da comunidade alunos, pelo número de alunos, pelo meio em que está inserida, pelas características socioeconómicas das famílias [...]” (P11). P03 referiu que “[...] os resultados que foram apresentados são claramente enviesados” (P03), considerando que “tendo em conta os resultados da escola a todos os níveis, uma escola ser avaliada como suficiente [...] com esta dimensão, com este peso na formação de alunos, acho que eu fiquei muito chocado” (P03).

Em relação à percepção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (cód. 1.1.7.), há uma percepção, em 6 participantes, que a atitude da IGEC foi evoluindo para ser mais de ajuda e colaboração com a ENAAE, tomando-se como referência temporal a ocorrência da 2.^a AEE e a elaboração e execução do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa que se lhe seguiram. Assim, P07 referiu que “no início, digamos que os elementos da IGEC vinham um bocadinho mais formatados para o papel que estavam a desempenhar. Uma atitude inspetiva. [...] Não havia qualquer possibilidade de procurar outro caminho senão aquele. A evolução que se notou foi depois a abertura” (P07). A este respeito P07 acrescentou que os inspetores “mudaram e tornaram-se mais recetivos, mais abertos e aceitaram outros caminhos que não aqueles que eles, à partida, traziam já preparados. Isto resultou num trabalho muito importante porque foi muito enriquecedor [já no momento em foi elaborado o programa de acompanhamento da ação educativa]” (P07). Sobre este momento, P09 referiu que “[...] eram apresentadas propostas de melhoria por parte da IGEC e a escola ia tentando dar-lhes sequência e concretizá-las. Consoante o *feedback* que a escola ia dando a IGEC ia também adaptando a sua avaliação e as suas propostas de intervenção num processo dinâmico” (P09). P02 referiu que “algumas vezes as equipas vêm com uma atitude pedagógica e de ajuda” (P02) e P04 mencionou que “a percepção que eu tenho, que decorre de outras ações inspetivas *a posteriori*, é que, nestes momentos, [...] [h]á a tentativa de [a IGEC] nos ajudar, de apontar caminhos” (P04). O(a) entrevistado(a) P10 realçou que “em relação aos inspetores com quem mais [falou], eles foram sempre muito positivos e olhavam para a nossa escola e para o que nós fazíamos com muito respeito e muita sensibilidade” (P10). P06 refletiu um pouco e mencionou que “parece-me a mim que tem sido uma prática [a avaliação externa] que têm tentado aperfeiçoar” (P06), no entanto acrescentou que “a forma como [a avaliação externa] é feita e a necessidade de muitas vezes ter de produzir determinado tipo de relatórios e determinados tipos de resultados obriga, muitas vezes, a que esses relatórios se direcionem no caminho não tão pedagógico como deviam” (P06). P06 concluiu este seu pensamento referindo que “muitas vezes [os inspetores] preocupam-se mais em dar mais atenção aos aspetos negativos ou menos felizes da escola do que aos mais positivos” (P06). Na mesma linha de pensamento, o(a) participante P08 mencionou que os inspetores “[...] [d]everiam ser mais interventivos. Deveriam colaborar um bocadinho mais com a escola e não restringir-se apenas à ação disciplinar que muitas vezes têm dentro das escolas” (P08).

Relativamente à utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria (cód. 1.1.8.), a grande maioria dos(as) participantes, em relação à 2.^a AEE, reconheceu essa utilização e apresentou alguns exemplos. P07 referiu que os resultados

“[...] foram considerados para a elaboração de ações de melhoria” (P07) e que “[f]oi um salto muito grande, a vários níveis, que se refletiram, até, na formulação do projeto educativo” (P07). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que “na sequência da [segunda] avaliação externa foi elaborado um plano de melhoria. Algumas ações desse plano foram aproveitadas para o programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC, que incidiu sobre 4 áreas: a melhoria dos resultados dos cursos profissionais, a melhoria dos resultados nos cursos científico-humanísticos, apoios (coadjuvâncias) a professores e a prevenção da indisciplina dos alunos” (P02). P05 referiu que fez parte de uma das equipas do programa de acompanhamento da ação educativa tendo gostado muito do trabalho desenvolvido com os inspetores afirmando: “[...] Acho que nos ajudaram a criar ali uma linha condutora e uma rede fina para os resultados que queríamos atingir” (P05). A recuperação de módulos em atraso pelos alunos dos cursos profissionais ou a melhoria dos seus resultados foi uma ação/estratégia referida também por P03, P04, P07 e P10. O(A) participante P11 referiu que “o *feedback* que nós tivemos dessa avaliação [segunda avaliação externa] serviu para que os órgãos da escola se reunissem e refletissem sobre formas, sobre estratégias de melhoria, mais frequentemente [...]” (P11). Este(a) entrevistado(a) referiu que “foram criados programas de auxílio e acompanhamento a professores que, na altura, se debatiam com algumas dificuldades relacionadas com a indisciplina, a gestão dos alunos em sala de aula [...]” (P11), bem como “[...] [f]oi criado um projeto envolvendo as disciplinas de matemática e de física, com mais horas de lecionação, o “turma mais” [...]” (P11). Sobre disciplinas com exame nacional, P10 mencionou que “nas disciplinas de exame [nacional], na física e no português, havia ali uma discrepância grande entre as notas da classificação interna final do ano e as notas obtidas no exame” (P10), tendo ocorrido “uma preocupação grande em ver o que é que se passava e em melhorar os métodos de ensino, eventualmente a avaliação, e até de se ministrar os conteúdos no sentido de anular um pouco esta diferença [entre a classificação interna de frequência e a classificação no exame nacional]” (P10). Também o(a) participante P07 referiu: “na Matemática, na Físico-Química, que penso que seriam as que estavam mais desalinhas com as percentagens de conclusão nos exames, também isso foi objeto de uma ação de melhoria [do programa de acompanhamento da ação educativa] e alcançaram-se melhores resultados” (P07). P03 referiu o uso de estratégias diferenciadas de avaliação e o passar a peceber-se “perfeitamente qual era o objetivo dos conceitos matemáticos que é necessário passar a determinados alunos ... não achar que se ensina a mesma coisa a todos da mesma maneira” (P03). O aumento dos apoios pedagógicos foi também referido por P08 e P10. P08 mencionou que “há muito mais apoios pedagógicos [aos alunos]. Há muito mais apoios pedagógicos diferenciados para alunos ao abrigo do

Decreto-Lei n.º 54 [de 6 julho de 2018] e para os bons alunos também” (P08). P10 que referiu que “[...] [t]ivemos casos exigentes e nós [escola], sem termos qualquer funcionário adicional, que foi sempre pedido, criámos espaços para eles se movimentarem. Conseguimos uma segunda psicóloga a meio tempo...” (P10). A alteração dos critérios de avaliação foi mencionada por P02 que afirmou que “os critérios de avaliação também foram alterados para darem mais importância à participação, à colaboração, à pontualidade dos alunos nas aulas. Não serem só as classificações nos testes escritos...” (P02). O acompanhamento do trabalho dos docentes foi, no entender de P03, melhorado o que “[...] mudou completamente métodos de ensino no meu grupo em particular [matemática]” (P03). P06 evidenciou que apesar dos resultados das avaliações externas terem sido considerados para a elaboração e a implementação de estratégias de melhoria “[...] [o]s recursos ao longo do tempo não tem aumentado. Têm vindo a diminuir e a escola tem procurado dar resposta a algumas estratégias com menos ou os mesmos recursos que tinha. [...] Os relatórios podem apontar para o que é preciso melhorar. Mas depois acabamos por estar limitados na ação na própria escola porque não temos recursos que podem ser financeiros, podem ser pedagógicos, podem ser humanos, podem ser de outro tipo” (P06).

Em relação à colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas (cód. 1.1.9.), a maioria dos(as) entrevistados(as) considerou que a colaboração ocorreu/ocorre, embora com diferentes intensidades de envolvimento. P11 referiu que “[...] a comunidade docente colaborou sempre muito com aquilo que foram as orientações para [as] mudanças que então se tornaram pertinentes e necessárias” (P11). O(A) entrevistado(a) P03 referiu que houve bastante colaboração e que “[...] [e]sse foi um ambiente que senti na escola e que toda a gente senti que tinha, no fundo, um papel a desempenhar para melhorar as coisas relativamente aos resultados da avaliação [...]” (P03). P05 mencionou que “[q]uando foram definidos os objetivos [a atingir nas ações de melhoria a implementar] acho que os diretores de turma tentaram atingir esses objetivos” (P05), acrescentando que “[c]laro que há sempre umas pessoas que se envolvem mais e outras pessoas que se envolvem menos, tal como há umas turmas mais problemáticas e outras turmas menos problemáticas” (P05). P02 considerou que os “[...] resultados da [segunda] avaliação externa foram um alerta para os professores” (P02), acrescentando que “a partir daí houve mais colaboração entre os professores, quer na organização de grupos trabalho, normalmente por ano de escolaridade e por disciplina, quer nos grupos disciplinares” (P02). P07 referiu que “[q]uando diretamente implicados, esse trabalho era ativo, interessado e produtivo” (P07), já aqueles “[...] que não estiveram tão diretamente envolvidos mantiveram-se um pouco mais alheados” (P07). P11 mencionou que “[n]ão podemos esconder que sempre que há alterações

que afetam um grande número de pessoas, há entropias e que alguém acaba por não concordar ou sentir-se desconfortável” (P11). Numa linha de pensamento convergente, P12 afirmou que “se as pessoas concordam com as críticas que são feitas, acho que de uma maneira muito fácil e natural colaboram umas com as outras para ir ao encontro das sugestões. Quando não há muito acordo com as críticas, se calhar é um bocadinho mais difícil porque isto não há só uma verdade [...]” (P12). Eventualmente com um discurso mais centrado num tempo mais próximo ao tempo atual (2023) e menos próximo do tempo da 2.^a AEE (2014), P04, a propósito da colaboração entre docentes, foi peremptório ao afirmar que “[n]ão [a] vejo com bons olhos porque acho que isso nem sequer existe” (P04). Por outro lado, P06 mencionou: “às vezes até acho que há grupos que têm esse tipo de cultura e outros onde essa cultura não existe. Torna-se mais difícil a implementação de estratégias. As coisas não avançam ou então avançam de forma muito lenta ou até truncada” (P06). Por outro lado, P10 considerou que “[...] os colegas colaboram e preocupam-se com a escola. São participativos quando são solicitados, de forma organizada, e quando tem um rumo que eles sentem que a escola segue” (P10). Refletindo sobre a colaboração docente no geral, P08 referiu que na ENAAE “[...] quando se pede aos professores para intervirem eles colaboram. É preciso é dar o primeiro passo. Por parte da direção fazer-se esse pedido” (P08).

Relativamente às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa (cód. 1.1.10.), o(a) participante P11 referiu que “[...] o meu envolvimento neste processo foi no sentido de colaborar, ouvir, perceber o que é que deveria fazer, perceber o alcance daquilo que podia fazer e colaborar enquanto professor/elemento do conselho geral, órgão onde foram analisados e votados um conjunto de atos e medidas que vieram a contribuir para melhorar a qualidade do ensino.” (P11). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que fazia uma apreciação muito positiva considerando que “[...] [a] avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores [...]” (P02). Referindo-se ao programa de acompanhamento da ação educativa que a IGEC conduziu, aproximadamente 6 meses depois da divulgação do relatório da 2.^a AEE, P05 mencionou que “[q]uem esteve envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores” (P05). P07 participou diretamente numa dessas equipas, numa ação de melhoria que surgiu “na sequência de terem surgido situações melindrosas, por assim dizer, em termos não só da indisciplina e da capacidade dos professores, sozinhos, resolverem esses problemas na sala de aula e de

precisarem de um reforço, mas também dos focos de indisciplina derivarem da própria questão pedagógica” (P07). Segundo P07, os envolvidos nesta ação “[...] que eram desde coordenadores de departamento a professores que estavam a acompanhar os nossos colegas voluntariamente e outros que foram convidados, tiveram sempre cordialidade e respeito” (P07). P07 acrescentou que “o que percecionámos 2 anos depois, que foi o tempo em que o programa esteve a ser implementado com vigor, foi que os nossos colegas nos ficaram gratos. Ainda hoje [2023] esses colegas têm sempre uma palavra amável” (P07). O aumento das taxas de conclusão nos cursos profissionais passou por estratégias destinadas à recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, aquilo que resumidamente os docentes passaram a designar por “recuperação de módulos”. A este respeito P10 referiu a sua participação na “[...] recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola” (P10), acrescentando uma outra participação ao nível da “[...] criação de mais condições para os cursos (material)” (P10).

Em relação aos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.), os(as) entrevistados(as) expressaram os seus pontos de vista relativamente a vários fatores, nomeadamente: o envolvimento das pessoas nos processos, as relações com as equipas de AEE, a objetividade/subjetividade dos processos de AEE e a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa.

Relativamente ao envolvimento das pessoas nos processos, P02, P05, P09 e P10 mencionaram que esse envolvimento é essencial ou importante. P02 mencionou que “[a]s pessoas sabendo da avaliação externa ficavam mais envolvidas” (P02). Segundo o(a) entrevistado P08 “[...] [s]e aqui existe uma avaliação interna e também uma avaliação externa as pessoas participam. Participam de bom grado e são muito honestas” (P08). Para P12, “[a]s pessoas quando são solicitadas participam e devem participar, obviamente” (P12). P11 sentiu “[...] que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares, colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metast a atingir” (P11). P11 referiu também que “[e]m relação ao envolvimento das pessoas, nota-se sempre alguma preocupação e ansiedade, com incerteza quanto aos passos a dar, a direção a seguir [...]” (P11). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) participante P07 referiu que “[c]omeçando pelo envolvimento das pessoas, quem está dentro tem que, enfim, dar respostas” (P07), acrescentando que “[...] quem nunca está dentro, não vendo propriamente aquela necessidade ‘naquilo’, um chamamento para a participação, é logo uma força de bloqueio [...] se não os forem interpelar diretamente dificilmente eles também se disponibilizam [...]” (P07).

Relativamente às relações com as equipas de AEE, a maioria dos(as) entrevistados(as) expressou uma opinião positiva em relação ao relacionamento entre os docentes da ENAAE e as equipas de AEE. Na segunda AEE, houve uma evolução nesse relacionamento, referida por P02, o qual mencionou que “[n]algumas situações houve um confronto de ideias entre os colegas [professores] e a equipa de avaliação externa [segunda AEE], no sentido construtivo [...] Posteriormente, no programa de acompanhamento da ação educativa, os inspetores foram muito colaborantes. Foi uma equipa muito boa. Foi um bom acompanhamento da parte deles [inspetores]” (P02). A evolução para uma atitude de maior colaboração foi também salientada por P07 que referiu “[...] [p]odemos tentar dizer às pessoas que, se calhar, criamos uma ideia de que nos vêm avaliar, que só vai servir para nos “castigar”, mas não, vieram para colaborar, melhorar e formar aqui, realmente, uma equipa que funciona de dentro para fora e de fora para dentro” (P07). P10 mencionou que sentiu “[...] sempre, com muito entusiasmo, as pessoas a quererem participar nos painéis [da avaliação externa] e interventivas. Lembro-me até de um inspetor ter elogiado, num painel, a participação de todos [...]” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P05 considerou que “[...] no geral, houve uma boa relação com a equipa de inspetores que vieram à Escola” (P05). P09 refletiu um pouco sobre a composição das equipas de AEE, mencionando: “Tenho a perceção que alguns elementos das equipas de AEE não são professores e, como tal, não vivem a realidade de uma escola. Os elementos dessas equipas deveriam ser apresentados às lideranças intermédias. Parece haver algum secretismo...” (P09).

Relativamente à objetividade/subjetividade dos processos de AEE, a maioria dos(as) participantes reconhece que há sempre um certo grau de subjetividade nos processos de AEE. P12 mencionou que “[a] avaliação [externa de escola] é sempre um processo subjetivo por mais que se queira objetivar. [...] Porque são pessoas. Quando se faz uma avaliação externa está-se a avaliar a escola mas também se está a avaliar o trabalho das pessoas” (P12). P09 referiu que “[s]e, por exemplo, há um painel dos coordenadores e os inspetores vão fazer um apanhado das declarações desses coordenadores há sempre aí um carácter de subjetividade. Logicamente até porque essa avaliação assenta muitas vezes em percepções que os entrevistados têm e não são propriamente dados científicos” (P09). Contudo este(a) entrevistado(a) ressalva que “[i]sso não implica que eles [os avaliadores externos] não operem sobre dados concretos. Por exemplo se há “x” classificações inferiores a 10 numa determinada disciplina, isso, para mim, é um dado objetivo” (P09). Os(as) participantes P02 e P10 expressaram opiniões que se centram na caracterização da população escolar da ENAAE efetuada pela equipa da 2.ª AEE. No entender de P02 “[...] a realidade da nossa Escola é muito diferente quanto ao nível socioeconómico dos

alunos, o facto de muitos virem de fora da localidade [...] fomos prejudicados na avaliação final por causa de a Escola [ter sido posicionada num cluster igual ao de uma escola vizinha]” (P02). P10 referiu também que “[h]ouve uma preocupação nossa [da anterior direção] em transmitir aos inspetores que a nossa população escolar tem características diferentes das dos alunos da outra escola [...]” (P10), acrescentando que “[...] a nível dos alunos a quem servem há muitas diferenças, quer em termos de nós termos os cursos profissionais, quer em termos de nós termos mais alunos com ação social escolar, o que nos traz mais dificuldades para resolvermos. Acho que as equipas de avaliação externa deveriam ser mais sensíveis a este ponto” (P10). Numa linha de pensamento que expressa que os processos de AEE são mais objetivos do que subjetivos, P07 referiu que “[a]s realidades, sendo factuais por natureza, obrigam-nos a olhar para os problemas e para as situações como elas são. É evidente que a subjetividade só intervém em certas situações muito particulares”, acrescentando que “[é] um grupo de trabalho e a tendência é objetivar porque tem que se chegar a um resultado comum, que é a conjugação de vários olhares” (P07). Também P05 mencionou que “[...] os inspetores ajudaram-nos a ser muito objetivos e a procurar metas alcançáveis” (P05) aquando da elaboração da planificação das ações de melhoria, no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa.

Em relação à articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa, P09 mencionou que “[...] a avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE” (P09). P02, centrado(a) na 2.^a AEE, referiu que “[a] avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]” (P02). P05 mencionou que “[h]ouve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa” (P05). P07 considerou que “A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível” (P07). Focando-se no período temporal imediatamente a seguir à publicação do relatório da 2.^a AEE, P10 mencionou que “[e]m relação à articulação da avaliação interna com a avaliação externa, houve sempre o cuidado em ir ler o relatório [da segunda avaliação externa] [...] Houve uma preocupação muito grande em olhar para os estudos que internamente íamos [a escola, a equipa de avaliação interna] fazendo” (P10). P03, P04, P08 e P11 expressaram pontos de vista mais abrangentes no tempo sobre a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa.

P03 considerou que a partir da 2.^a AEE “[...] a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado” (P03). P04 destacou que “[...] [a] equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04). Para P08 “[...] [a] autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08). P11 mencionou que “[a] avaliação interna que fazemos pode, por vezes, dar-nos uma tranquilidade ilusória, permitindo que nos acomodemos” (P11), acrescentando que “o lado mais positivo da avaliação externa é precisamente obrigar-nos a fazer esse exercício de autoavaliação, ponderando as nossas opções, a nossa política, para repensar e reformular/modificar a escola. A avaliação externa será sempre profícua se nos levar a essa reflexão” (P11).

2.2. Categoria 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola

Com esta categoria pretendeu-se que os(as) entrevistados(as) efetuassem uma apreciação sobre os resultados obtidos nas AEE já ocorridas na escola, nos seguintes domínios de avaliação: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.

Tendo ocorrido a 1.^a AEE há cerca de 12 anos e a 2.^a AEE há 9 anos, não foi fácil aos(às) participantes recordarem-se do que se passou e nem todos estavam na ENAAE nessas épocas. Foi o caso de P01 que referiu “[n]ão tenho opinião formada pois estou nesta escola há pouco tempo” (P01) e de P12 que mencionou não ter lido o relatório da 2.^a AEE e ter entrado para a ENAAE “posteriormente à realização da avaliação e dos planos de melhoria e de acompanhamento da ação educativa” (P12). Os(As) participantes referiram sobretudo aspetos concernentes à segunda avaliação externa da ENAAE.

Em relação à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados” (cód. 1.2.1.), P11 mencionou que “[...] na opinião dos avaliadores externos, [a ENAAE estaria] um pouco aquém daquilo que seriam as metas a atingir em algumas dimensões. Fomos aconselhados a refletir em estratégias e percursos alternativos precisamente para prestar um melhor serviço educativo [...]” (P11). P11 recorda-se “de sentir alguma frustração e injustiça

perante os resultados divulgados” (P11), uma vez que, no seu entender, “[...] os instrumentos de ponderação da avaliação não respeitaram as características da [ENAAE]” (P11), “[...] os indicadores de avaliação não tiveram em conta muitas vezes a proveniência dos nossos alunos, a idade dos nossos alunos, o número de alunos que temos [...]” (P11), “[a ENAAE foi incluída] num *cluster* com outras escolas que não tinham nem sequer a nossa dimensão, nem heterogeneidade dos alunos, nem a proveniência e origem social” (P11). O(A) entrevistado(a) P10 recordou-se da descida dos resultados da primeira para a segunda avaliação externa, referindo que “[...] [p]ara além das taxas de conclusão nos cursos profissionais [taxas de conclusão inferiores à média nacional] recordo-me que, nomeadamente, no português e na física havia uma grande discrepância entre a classificação interna final e classificação no exame [nacional]” (P10). P02 referiu que “[a]tendendo aos resultados nos exames nacionais a português e matemática, embora não concordando que a equipa [de avaliação externa] se focasse fundamentalmente nesse aspeto, esses resultados existiam, não favorecendo a Escola” (P02). Considerando também as baixas taxas de conclusão nos cursos profissionais, P02 acrescentou que “[...] [a]tendendo a estes dois resultados penso que a avaliação foi mais ou menos correta, o que levou à atribuição da classificação de ‘Suficiente’” (P02). Segundo o(a) participante P07, a atribuição desta classificação de “Suficiente” teve “[...] consequências não muito positivas na avaliação do desempenho docente” (P07). P06 considerou que “[...] os resultados [da ENAAE] não eram os melhores mas também não eram os piores. [...] na última avaliação externa isso não se reflete [...]” (P06). Para este(a) entrevistado(a) isso “tem tudo a ver com as equipas que fazem o que fazem e com a subjetividade que é colocada nessas avaliações. Se for uma coisa que é 1 ou 0 não há dúvidas, se o resultado final fosse um somatório de uns ou zeros seria fácil” (P06). No entender do(a) participante P03 a “escola tinha um trabalho de desempenho que claramente podia ser sempre, em qualquer circunstância, ser sempre avaliado como bom. Foi uma avaliação muito baixa” (P03).

Relativamente à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo” (cód. 1.2.2.), o(a) participante P02 referiu que não concordou com a classificação obtida acrescentando que “[...] os resultados arrastaram [a classificação no domínio “Prestação do serviço educativo”] para baixo. A Escola merecia uma classificação superior [obteve “Bom”]” (P02).

Em relação à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão” (cód. 1.2.3.), o(a) entrevistado(a) P07 referiu “no domínio das lideranças tenho a perceção de que foi ‘Bom’” (P07). Mantendo o que já tinha expressado para os domínios “Resultados” e “Prestação do serviço educativo”, o(a) participante P02 mencionou que “[n]este domínio da

‘Liderança e gestão’ também penso que a classificação obtida no domínio dos ‘Resultados’ arrastou para baixo a classificação obtida. Avaliar os resultados dos alunos era o objetivo fundamental na segunda avaliação externa. A classificação nesse domínio empurrou para baixo as classificações obtidas nos outros domínios” (P02).

2.3. Categoria 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola

Com esta categoria visou-se obter um conjunto de opiniões ou reflexões dos(as) participantes sobre a influência das avaliações externas de escola, já realizadas, no percurso de melhoria da ENAAE, nomeadamente: a nível organizacional da escola; a nível curricular e pedagógico; nos resultados académicos e sociais dos alunos; na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos; na participação dos pais e EE nas atividades da escola; na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações); na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola; na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE; no processo de autoavaliação da escola; na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver); na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver; na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico; na implementação das atividades de melhoria; na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas; na pressão interna para a melhoria; na autonomia usada pelas escolas; na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa; na vontade para a escola ser uma organização aprendente; na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação.

Em relação à influência das AEE a nível organizacional da escola (cód. 1.3.1.), os(as) participantes expressaram as suas opiniões ou reflexões em relação à influência das AEE, designadamente a influência da segunda avaliação externa da ENAAE nos aspetos apresentados nos parágrafos seguintes.

Considerando à influência das AEE na articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo), P08 e P09 mencionaram não ter notado mudanças. P03, centrando-se na 2.^a AEE, mencionou “à época” (P03) uma “[...] grande articulação entre diretor e o conselho pedagógico ao nível da dos processos da solução da questão que estava em causa. Portanto

entendo que terá estimulado isso [a articulação]. O diretor ouvir com muito mais atenção aquilo que o conselho pedagógico tinha a sugerir como estratégias de melhoria para alterar os resultados” (P03). O(a) entrevistado(a) P05 considerou também que na altura da 2.ª AEE “[...] houve uma grande articulação entre o diretor e o conselho pedagógico” (P05). O(A) participante P11, enquanto membro do conselho geral à época referiu: “[...] parece-me que a avaliação externa provocou uma aproximação entre estes órgãos. Enquanto membro do conselho geral, lembro-me de termos passado a ter muitas vezes a presença do diretor nas reuniões. Ele explicava que processos ou medidas iriam implementar-se, por que razão, com que objetivos e quais os principais atores envolvidos. Isso aproximou estes 3 órgãos [conselho geral, diretor, conselho pedagógico], promoveu a colaboração, a reflexão conjunta e a liderança partilhada, com a definição de estratégias que trouxeram benefícios a toda a comunidade” (P11). Numa linha de pensamento idêntica, P06 mencionou que “[...] houve uma melhoria nessa articulação. Houve uma preocupação em que a informação chegasse de uma forma mais objetiva e, por assim dizer, de forma mais igualitária a toda a gente” (P06).

Relativamente à articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros), a maioria dos(as) participantes expressou-se no sentido de, na sequência da 2.ª AEE, terem ocorrido alguns desenvolvimentos nessa articulação. Segundo P02 o “trabalho foi reformulado, exigindo mais às lideranças intermédias e dando mais acompanhamento” (P02). P03 referiu que “[...] houve um tema que passou a fazer parte dos diálogos e que foi a necessidade de dar atenção às estratégias e aos processos de ensino-aprendizagem de modo a conseguir-se que os resultados dos alunos todos da escola tivessem de facto resultados diferentes daqueles que vinham tendo até aí” (P03). Numa linha de pensamento complementar a esta, o(a) participante P05 referiu que o anterior “diretor preocupou-se e reuniu com as equipas, as coordenadoras dos diretores de turma... Aos diretores de turma foi pedido para fazerem passar a mensagem para os professores sobre a necessidade de se implementarem algumas estratégias de melhoria que estavam previstas no programa de acompanhamento da ação educativa” (P05). Também P07 mencionou que a “experiência maioritária foi com o anterior diretor porque o atual, neste momento, ainda está no primeiro mandato. O trabalho do anterior diretor foi sempre um trabalho muito atento a tudo, muito informado [...]” (P07). O(A) entrevistado(a) P11, referiu que a “[...] direção, na pessoa do diretor de então, soube bem articular com as lideranças intermédias, no seguimento da avaliação externa, no sentido de sondar opiniões, criar grupos de trabalho, reformular documentos orientadores, criar e acompanhar novos projetos, refletir sobre os resultados, etc.” (P11). P06 destacou que “[p]assou a haver um maior controlo sobre o

trabalho que se desenvolvia nas estruturas intermédias que eu acho que se tem vindo a perder ao longo do tempo [...]” (P06). O(A) participante P08 mencionou que “[p]oucos terão sido os docentes que leram o relatório da avaliação externa. No entanto as lideranças intermédias, no geral, têm incentivado os professores, dizendo-lhes que há que haver uma mudança, que há que haver resultados mais positivos” (P08). P09 referiu que “[t]irando a medida, que referi, de alguns professores serem ajudados no caso de terem problemas disciplinares, medida essa que fez com que se constituísse uma equipa de apoio, não me lembro de mais nada que fosse tão importante ao nível da articulação” (P09).

Em relação ao empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo, os(as) entrevistados(as) expressaram diferentes graus de influência que a 2.^a AEE terá tido nesse empenho. P02 referiu que os “coordenadores de departamento e dos delegados de grupo ficaram mais empenhados na implementação do programa de acompanhamento [da ação educativa]” (P02). P10 mencionou que “[...] na altura, isto [o relatório da segunda avaliação externa de escola] foi visto com alguma preocupação e seriedade por parte dos delegados de grupo” (P10). Numa linha de pensamento oposta, P09 referiu não lhe ter parecido ter ocorrido influência da AEE no empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo. Centrado(a) temporalmente num tempo mais afastado da 2.^a AEE e mais próximo do atual (2023), P07 mencionou que “[h]á mudanças. Há mais solidariedade e partilha entre os coordenadores. Os delegados, pela força das circunstâncias, sobre aquilo que se lhes vai sendo pedido também têm que se adaptar e vão evoluindo. E também eles vão partilhando entre si, não direi todos, mas pelo menos alguns.” (P07).

Relativamente à influência das AEE, designadamente a 2.^a AEE, no desenvolvimento de estratégias inovadoras, o(a) entrevistado(a) P11 referiu que “houve uma influência da parte da avaliação externa e dos resultados, que resultaram da avaliação externa, que provocaram alguns ajustamentos aqui dentro [na Escola]. Lembro muito bem de duas medidas [ações de melhoria], a ‘colaborar para melhorar’ do programa de acompanhamento da ação educativa e o ‘turma mais’ ” (P11). P03 referiu que o “[...] facto de existir um plano de melhoria e só o facto de as pessoas mencionarem esse documento ... acho que levava toda a gente a mudar de atitude. Toda a gente se sentiu obrigada a construir instrumentos e a usar estratégias que conduzissem a obter resultados num plano de melhoria. A definição de metas que foram estabelecidas pela escola, para conseguir ir cumprindo o plano de melhoria, foi fortemente positivo e que levou a resultados” (P03). Numa linha de pensamento mais afastada desta, P06 mencionou que “[a]cho que aqui a avaliação externa não é tão importante quanto isso. Eles [as equipas de AEE] vêm mais focados em analisar o que está e em tirar conclusões sobre o que está do que em dar...

Primeiro porque acho que eles não têm formação para isso. Falta-lhes de informação para essa visão estratégica da inovação e da criatividade” (P06).

Em relação à influência das AEE na supervisão pedagógica e orientação educativa, os(as) entrevistados(as) P02, P05, P09 mencionaram a ação de melhoria “colaborar para melhorar”, planeada e executada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC. Em relação à mesma, P09 referiu: “[e]m relação à medida de apoio aos professores, que de forma voluntária aderiram a esse apoio, penso que resultou bem” (P09). P02 referiu que “[...] [h]ouve também, posteriormente, coadjuvâncias. A supervisão foi realizada com mais rigor” (P02). O(A) participante P11 referiu que ocorreram “[...] preocupações que eu vi crescer nessa altura [a seguir à segunda avaliação externa] com a questão da disciplina e indisciplina, da gestão dos alunos em sala de aula, da remediação de comportamentos, da elaboração de estratégias em sala de aula discutidas em grupo disciplinar, discutidas em conselho de turma, para reduzir o número de episódios de comportamento inapropriado em sala de aula. Desde então acho que todos temos estado mais atentos à questão da indisciplina em sala de aula, até na formação pessoal e no desenvolvimento profissional que procuramos” (P11). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou que “[h]ouve necessariamente um trabalho de acompanhamento aos alunos mais intenso. [...] isso implicou uma grande mudança, não só na avaliação, no pormenor, na variedade, etc. [...] Houve necessidade de reformular muitos documentos e de adaptá-los e de alterar a aplicação de determinadas estratégias” (P07). P06 considerou que a AEE teve “[...] alguma influência mas não [...] tão significativa quanto isso” (P06), acrescentando que algumas “dinâmicas que foram surgindo foram dinâmicas que a própria escola acabou, por assim dizer, por realizar, decorrente de adaptações que foram surgindo no processo de ensino-aprendizagem, na regulação psicossocial que existe com a comunidade e com os próprios alunos e das novas realidades que vão surgindo, como por exemplo as realidades da imigração e a necessidade de integrar alunos falantes de diferentes línguas, com diferentes culturas etc.” (P06).

Considerando-se a gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes), poucos(as) participantes (4) manifestaram opinião sobre a influência das AEE nesta área. Os(As) entrevistados(as) P06 e P09 expressaram-se no sentido de não ter ocorrido influência das AEE. Referindo-se a um período relativamente próximo da ocorrência da 2.^a AEE na ENAAE e da execução das ações de melhoria do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa (1.º trimestre de 2017), o(a) participante P02 mencionou que o “‘Turma Mais’, no âmbito do programa [nacional] de promoção do sucesso escolar, possibilitou, durante dois ou três anos letivos, a recuperação das aprendizagens dos alunos” (P02). P08 considerou que

“[e]xistem muito mais apoios [pedagógicos aos alunos] do que antigamente. Isso está no relatório da avaliação interna. Mas de resto, acho que não houve uma grande mudança na gestão dos recursos humanos. Estamos com o que já se fazia há 10 anos atrás e, às vezes, até muito bem” (P08).

Relativamente às relações interpessoais, nomeadamente, à existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos, alguns(mas) dos(das) entrevistados(as) consideraram ter ocorrido, em maior ou menor grau, uma influência das AEE, especialmente da 2.^a AEE (P02, P03, P07, P10 e P11). Outros(as) participantes expressaram opiniões em sentido contrário (P06, P08 e P09). Segundo P02 as “pessoas estavam preocupadas [com os resultados obtidos na segunda avaliação externa], refletiram e colaboraram nas ações de melhoria. No caso dos cursos profissionais, a subida dos resultados, na sequência do programa de acompanhamento da ação educativa e posteriormente, foi espetacular. Nos cursos científico-humanísticos houve também subidas...” (P02). No entender do(da) participante P03 “[...] Passamos a assumir conscientemente, provavelmente antes também mas se calhar não com a mesma consciência, que a escola é capaz de conduzir ao sucesso os alunos que têm boas condições de terem sucesso e também é capaz de conduzir ao sucesso, possível para eles, os alunos que têm menos condições” (P03). O(A) entrevistado(a) P10 mencionou não ter “qualquer dúvida de que houve a necessidade de haver um diálogo, uma articulação entre as estruturas e os professores para o desenvolvimento de estratégias para melhorar os resultados” (P10). Segundo P11 a “[...] avaliação externa foi um impulso nesse sentido [relações interpessoais, clima aberto...]. [...] é inevitável que eu ache também que a avaliação externa seja um impulsionador dessas reflexões que se têm dentro da escola e que houve na altura [logo a seguir à segunda avaliação externa]” (P11). P07 considerou que ocorrem “[a]ltos e baixos. Num momento poderá haver, realmente, um conceito de escola extraordinário, de empatia, de diálogo. Mas num outro momento, pode ocorrer um desentendimento pessoal que leve a situações um bocadinho mais negativas de rivalidade, de confronto” (P07). Segundo P08 “[e]sse clima [aberto e colegial] existe e já existia antes. Os professores falavam, trocavam ideias e iam aprendendo uns com os outros. Se pelo facto de ter existido aquela avaliação externa se isso melhorou... Eu penso que o que estava até estava bem. Os colegas trocam ideias, trocam materiais, trocam estratégias, de uma forma até informal, na sala dos professores... Se a avaliação externa acrescentou algo a isso... Ao que já está bom também não é possível melhorar muito mais...” (P08). No entender de P09 o “plano de melhoria não foi suficientemente dissecado, passo a expressão, na comunidade educativa. Não foi

suficientemente debatido ao ponto de fazer com as pessoas alterassem as suas relações interpessoais e até profissionais” (P09).

Em relação à gestão dos recursos físicos e materiais, os(as) participantes P03, P06, P07 e P09 expressaram-se no sentido de não terem ocorrido mudanças ou influência das AEE nessa gestão. O(A) entrevistado(a) P08 referiu que a “avaliação externa até pode indicar algumas deficiências, etc, mas as instalações já fazem parte da Câmara Municipal e a escola não poderá fazer muita coisa aí. A escola debate-se com grande falta de verbas...” (P08). Segundo P02 a ENAAE “tem os recursos físicos mais ou menos adequados. Quando era possível adquirir algum equipamento de melhor qualidade, este foi adquirido” (P02). Refletindo, em termos gerais, P11 mencionou que a “qualidade do ensino não pode estar só nas avaliações, nas classificações. Portanto a qualidade de uma escola também se vê na forma como é gerido o seu espaço, como são aproveitados os seus espaços e a sua especificidade e portanto eu julgo que aqui na escola também se procurou trabalhar nesse sentido [da gestão dos recursos físicos e materiais]” (P11).

Relativamente à formação de recursos humanos (docentes e não docentes), a maioria dos(das) entrevistados(as) não associou as AEE a terem influenciado o que posteriormente ocorreu em termos de ações de formação formais. Segundo P03, uma influência das AEE em termos de uma “[...] formação formal julgo que não” (P03). O(A) entrevistado(a) P08 mencionou que o “relatório de avaliação externa até pode indicar qualquer coisa em relação às necessidades de formação dos professores. Mas quem decide, em última análise, quais são as formações que são aprovadas, não é escola, é o centro formação ao qual esta escola está associada” (P08). Numa linha de pensamento idêntica, P06 referiu que “[r]elativamente a formação contínua de professores podem ser indicadas, às vezes, algumas pistas, mas a definição das formações ou das prioridades formativas dos docentes está agregada muito à dinâmica do que é definido no centro de formação de escolas pelo colégio dos diretores das escolas” (P06). Segundo P02 a “formação passa pelo centro de formação [de associação de escolas]. Houve uma altura em que não havia verbas para as ações de formação e a formação fornecida era mais por carolice. Passou-se depois para uma fase em que já existem [verbas] e em que há mais formação” (P02). Com uma asserção mais indiciadora de alguma influência indireta da 2.^a AEE na formação dos docentes P11 referiu que “[...] nessa altura [da segunda avaliação externa] nos demos conta de que poderíamos fazer um bocadinho melhor. E a gestão por parte da direção foi precisamente também nesse sentido, de um aconselhamento, de uma proposta para que todos pudessem investir nas nossas profissões, nomeadamente ao nível da formação” (P11).

Em relação à influência das AEE na avaliação do desempenho do diretor, os(as) participantes P03, P09 e P11 mencionaram não se recordarem ou não ter dados para responder. P06 considerou que a AEE “[p]ode ter algum impacto” (P06). Segundo o(a) participante P07 no “mandato do anterior diretor, sim. Houve a necessidade de a escola ter que ser repensada. Ter de criar mecanismos para atingir determinados objetivos. Teve que surgir da parte da direção todo o apoio, toda a disponibilidade, todo o acompanhamento para que resultasse bem esse programa de acompanhamento da ação educativa” (P07). No entender de P10 a “inspeção via o nosso diretor anterior como uma pessoa que conhecia a escola. O que resulta da avaliação externa vai-se refletir na avaliação do diretor e dos professores. Se a escola tiver melhores resultados, se conseguir uma avaliação, nos vários parâmetros que são avaliados, com boas menções, isso também se irá refletir na avaliação dos docentes” (P10). O(A) entrevistado(a) P08, num tom mais cético acerca da eventual influência da 2.^a AEE na avaliação do desempenho do diretor, referiu que: “Eu penso que se houve não se nota, o que é uma pena. Penso que muitas vezes os relatórios de avaliação externa, de avaliação interna, do *EQAVET*, não são lidos, ou não são tidos em conta na ação da equipa da direção. Parece que se continua exatamente a eternizar aquilo que se fazia antes com uma pequena mudança aqui ou acolá, orgânica, logística ou processual” (P08).

Relativamente à avaliação do desempenho docente, os(as) entrevistados(as) P02, P05, P10 e P12 referiram a ocorrência de uma influência direta dos resultados da AEE nos valores das percentagens de classificações de “Muito Bom” e de “Excelente” disponíveis para a avaliação do desempenho docente. O(A) participante P02 mencionou que a “avaliação externa [de escola] influencia a avaliação do desempenho docente. No caso da nossa Escola influenciou e continua a influenciar negativamente uma vez que as quotas para as menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ são mais baixas devido aos resultados obtidos pela Escola na segunda avaliação externa” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que as “pessoas [professores] começaram a ter a noção de que os resultados da avaliação externa têm influência nas quotas para as classificações de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ a atribuir na avaliação do desempenho docente” (P05). No entender de P10 se “a escola conseguir melhores resultados [na avaliação externa] a avaliação dos professores vai poder ter uma maior percentagem de menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’” (P10). Ainda em relação à influência da AEE na avaliação do desempenho docente, o(a) participante P11 considerou que “[i]ndiretamente sim. O professor que tenta diariamente ser e fazer melhor e com mais qualidade o seu trabalho, com novas práticas, com maior criatividade e inovação, estará à procura de melhores resultados na ADD e, de forma indireta, a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, com implicações no trabalho que

faz e nos resultados do seu trabalho junto dos alunos” (P11). Expressando-se expressamente por uma não influência da AEE na ADD, P09 referiu que “[a]cho que não modificou nada” (P09) e P08 mencionou que “[...] [n]ão há porque a avaliação de desempenho docente é formalizada e legislada em legislação própria. A avaliação externa pode e deve falar alguma coisa mas nós temos aqui uma equipa da avaliação de desempenho docente [secção de avaliação do desempenho docente] e o que eles seguem são os normativos legais e dali não podem fugir [...]” (P08).

Em relação à influência das AEE nas remunerações e/ou bónus auferidos pelos professores, os(as) participantes foram unânimes na ideia de que não há influência, até porque segundo P02, P09 e P10, os docentes não auferem bónus. O(A) entrevistado(a) P08 referiu que as “remunerações são aquelas que estão tabeladas nos escalões. Não houve mudança nenhuma. Essa mudança teria de vir de uma legislação própria e essa mudança não existe” (P08).

Relativamente à influência das AEE, nomeadamente a 2.ª AEE, no orçamento da escola, o(a) entrevistado(a) P02 considerou que “[...] não teve influência, nem positiva nem negativa” (P02). Numa linha de pensamento idêntica, P03 referiu “[a]cho que não tenha havido nenhuma. A escola deveria ter sido apoiada porque havia de facto um problema que era preciso solucionar” (P03). O(A) participante P09 mencionou: “Nada, não vi mudanças” (P09). Idêntica ideia foi expressa por P08 que referiu que a “avaliação externa [de escola] não introduziu nenhuma mudança” (P08). Por outro lado, P05 mencionou explicitamente que não tinha “[...] conhecimento do orçamento da Escola” (P05) e P07 referiu que não sabia. O(A) entrevistado(a) P12 também mencionou que “[e]m termos monetários não sei” (P12) acrescentando “[...] [m]as há em termos do crédito horário. Escolas com melhores resultados têm mais crédito horário. Se calhar deveria ser ao contrário: as escolas com piores resultados [na avaliação externa], porque têm mais dificuldades, é que precisavam de ter mais crédito horário...” (P12). Os(As) participantes P06 e P11 referiram os projetos a que a ENAAE se vai candidatando. P06 mencionou que “[s]e tiveres uma avaliação em que um resultado não seja positivo e a escola tenha de concorrer a determinados projetos e, nesses projetos, seja pedido o resultado da avaliação [externa]... Pode ter uma importância significativa” (P06). Embora não efetuando uma associação com o resultado da AEE, P11 referiu que a “perceção que eu tenho é que a escola que tenta melhorar vai tentando melhorar muito através de candidaturas a um conjunto muito largo de projetos. Nesse sentido julgo que isso acaba por ter influência no orçamento da escola” (P11).

Relativamente à influência da AEE a nível curricular e pedagógico (cód. 1.3.2.), alguns dos(das) entrevistados(as) expressaram-se e/ou refletiram sobre os aspetos apresentados nos

parágrafos seguintes, situando-se temporalmente nos momentos durante e após a 2.^a AEE realizada na ENAAE.

Em relação à influência das AEE nos departamentos e nos grupos disciplinares a grande maioria dos(as) participantes não expressou opinião. No entanto, P03 considerou que os “resultados da avaliação externa transformaram-se num assunto, mais ou menos constante, das apreciações do grupo disciplinar [...] verificar se estávamos no caminho para conseguirmos que os resultados melhorassem claramente” (P03). Também o(a) participante P02 referiu que ao “nível dos departamentos e dos grupos disciplinares as pessoas colaboraram” (P02).

Relativamente à planificação das aulas uma maioria alargada dos(as) entrevistados(as) não expressou opinião sobre a influência das AEE nas mesmas. O(A) participante P03, focando-se no período logo a seguir à 2.^a AEE, mencionou que “[p]assou a ser diferenciada a planificação e passaram a ser diferenciados os instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação serem adaptados a cada uma das diferentes realidades que aconteciam na escola. E objetivos que cada um tinha para cada um dos cursos e cada uma dos alunos com as suas características específicas” (P03). Mais centrado no que é definido pelo ministério da educação, P07 considerou que “[p]orque a mudança que se operou precisamente das metas curriculares para as aprendizagens essenciais significou cortes, retiradas de conteúdos. Penso que a avaliação externa [de escola] não tem relação com isso” (P07) acrescentando que “[...][n]as planificações houve logicamente a necessidade de voltar a ler, a comparar, o que é que sai, o que é que fica. Isto foi efetuado não tanto fruto da avaliação externa de escola mas sim por alterações do ministério” (P07).

Em relação à influência das AEE na colaboração entre os docentes a grande maioria dos(as) entrevistados(as) não se expressou. No entanto, P02 referiu que foram “atribuídas horas para a preparação de materiais para as aulas. Essa colaboração existe. As pessoas pedem até essa colaboração e trabalham, na maior parte dos grupos, em conjunto” (P02).

Sobre a influência das AEE nos materiais e recursos, o(a) participante P05 referiu que “[c]reio que se passou mais a toda a Escola a ideia de que se deveria ter em atenção uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação. [...] No apoio prestado aos professores [...] a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar.’” (P05).

Relativamente à influência das AEE na aferição dos critérios de avaliação, P11 mencionou que as “práticas de avaliação passaram a ser discutidas na nossa escola, com maior abertura” (P11). O(A) participante P02 referiu que os “critérios de avaliação tem sido alterados. Isso resulta de uma aferição de que não estavam bem e de que necessitavam de serem revistos e adaptados” (P02).

Em relação à supervisão pedagógica e à influência das AEE na mesma, o(a) entrevistado(a) P02 mencionou que para além da “ação de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa [na sequência da 2.^a AEE], de quando em quando, houve umas coadjuvâncias” (P02).

Relativamente à influência das AEE nas estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos, metade dos(as) entrevistados(as) expressou opinião. P03 referiu que “[...] ocorreu alguma tentativa de adaptação claramente às novas circunstâncias. Aliás, até houve, mais ou menos, uma maior separação de estratégias de quem lecionava áreas diferentes e áreas de especificidades próprias, nomeadamente diferenciando claramente as pessoas que lecionavam cursos profissionais das pessoas que lecionavam prosseguimento de estudos [cursos científico-humanísticos] [...]” (P03). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) participante P04 mencionou que em “relação aos cursos profissionais creio que foram realizadas mudanças que decorrem da última avaliação externa realizada. Ocorreu a recuperação de módulos, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As atitudes dos professores [dos cursos profissionais] dentro da sala de aula passaram a ser diferentes...” (P04). Também P10 referiu a “recuperação de módulos nos cursos profissionais, decorrente de uma ação de melhoria específica voltada para os cursos profissionais [programa de acompanhamento da ação educativa]” (P10), acrescentando as referências às “horas para apoio na física e na matemática, no âmbito do programa “turma mais”... Recordo-me que, na matemática, aumentou-se o tempo semanal de leção da disciplina em meia-hora ou uma hora, creio. Os apoios [a alunos com dificuldades de aprendizagem] dados à segunda e à quarta-feira...[...]

(P10). O(A) participante P02, seguindo uma linha de pensamento idêntica, referiu as “[...] ‘turmas mais’ foi mais concreto. Mas também se têm melhorado os resultados dos alunos com o reforço das aprendizagens: as aulas de apoio e na própria sala de aula, em cada disciplina, dando mais apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem” (P02). Claramente inclinando-se para uma não influência da AEE nas estratégias em sala de aula, P08 mencionou que “[t]oda aquela forma de dar aula, a pedagogia, os instrumentos, a inovação, continuam muito ancoradas no que já se fazia em 2010. Não consigo ver explicitamente uma influência da avaliação externa nas estratégias da sala de aula. Não haverá muitos professores que tenham lido o relatório da avaliação externa” (P08). Também P12 referiu que “[...] isso é uma preocupação presente sempre, independentemente da avaliação externa. Não é a avaliação externa que vai fazer com que nós mudemos as estratégias. Se os resultados ficam aquém daquilo que pretendemos, cada um de nós tenta alterar as estratégias, reformular planificações, para procurar atingir melhores resultados” (P12).

Em relação à influência das AEE no apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino, a quase totalidade dos(as) entrevistados(as) não expressou opinião, tendo P12, não se pronunciando acerca dessa influência, referido que “[é]-nos facultada formação gratuita por parte do centro de formação...” (P12).

Relativamente ao acompanhamento da prática letiva na sala de aula e à influência das AEE na mesma, os(as) participantes P02, P04, P09, P10, P11 e P12 referiram a ação de melhoria “colaborar para melhorar”, implementada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa que ocorreu cerca de 6 meses depois da saída dos resultados da 2.^a AEE da ENAAE. A este respeito P10 referiu que “[...] numa situação ou noutra houve algumas dificuldades com os professores quer a nível de ministrar os seus conteúdos quer a nível comportamental da turma. Aí foi implementada a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’ [do programa de acompanhamento da ação educativa]. O professor da turma tinha alguém lá, um colega da área, normalmente da área, que o ajudava quer a ministrar os conteúdos, quer a estabilizar o comportamento em sala de aula” (P10). Mesmo depois de terminado o programa de acompanhamento da ação educativa, a ação de melhoria “colaborar para melhorar” foi mantida, com algumas variações no formato. O(A) participante P04 referiu que a “ação [de melhoria] que foi agora [2022/2023] reativada teve a sua génese no programa de acompanhamento da ação educativa que foi elaborado e implementado logo a seguir à segunda avaliação externa [de escola]. Está focada na relação pedagógica [...]” (P04).

Em relação à influência das AEE nos resultados académicos e sociais dos alunos (cód. 1.3.3.), a maioria dos(as) participantes referiram, menos ou mais explicitamente, essa influência, focados, principalmente, no que aconteceu depois da saída dos resultados da 2.^a AEE. O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que nos “resultados académicos a avaliação externa de escola tem uma influência positiva. Nos resultados sociais, como a participação no desporto escolar, nas Escolíadas e no teatro, também tem uma influência pois nos relatórios [da avaliação externa] isso também é mencionado” (P02). P05 referiu que “[...] teve influência na perceção dos professores da Escola da importância da melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos [...]” (P05). O(A) participante P03 mencionou que a “[...] mudança que provocou nas estratégias e especificidade da intervenção dos professores em sala de aula e na diferenciação dos instrumentos de avaliação influenciaram os resultados e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (P03). Segundo P07 “[...] nota-se bem a influência da avaliação externa porque [...] duas das ações [de melhoria], particularmente, estavam destinadas à melhoria dos resultados académicos e então houve todo o empenho em que se verificasse essa melhoria” (P07). O(A) entrevistado(a) P08 salientou que da “avaliação [externa de escola] efetuada em 2014 para cá,

os resultados escolares melhoraram, principalmente nos cursos profissionais” (P08). O(A) participante P10 referiu que “[...] tem um reflexo positivo. Ações de melhoria como as direcionadas para os cursos profissionais, as voltadas para os apoios aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais tempo para a lecionação e explicação dos conteúdos de matemática, tudo isto vai ter reflexos nas avaliações das aprendizagens dos alunos [...]” (P10). P11 considerou que a avaliação externa de escola vai “ter sempre influência [...]” (P11), no entanto acrescentou que “[a]quilo que eu mais temo, sendo esse um dos grandes males que podem resultar deste processo, é que os resultados académicos dos alunos sejam artificiais e manipulados para atingir as metas definidas” (P11). Por outro lado, o(a) entrevistado(a) P01 mencionou que só “tendo bons resultados académicos é que a avaliação externa [de escola] estará a produzir os seus efeitos positivos. Se houver uma cooperação de todos os professores nos processos de avaliação externa isso vai-se refletir depois nos resultados académicos dos alunos, para melhor, acho eu” (P01). Os(As) participantes P04, P06, P09 e P12 expressaram pontos de vista que consideram que a AEE teve pouca ou nenhuma influência nos resultados académicos. Assim, P04 mencionou que não via “[...] relação das avaliações externas com os resultados académicos e sociais dos alunos exceto [...] em relação aos cursos profissionais” (P04), P06 referiu que nos “resultados académicos acho que não tem. Porque isso é uma coisa que depende muito obviamente da dinâmica da própria escola e do resultado do trabalho dos docentes e dos discentes e do apoio que os alunos têm ou não têm em casa” (P06), P09 considerou que se “os circuitos funcionassem em pleno acredito que as AEE teriam influência... Se discutíssemos de forma mais aberta as questões pedagógicas e científicas... O que eu acho é que isso não acontece [...]” (P09) e P12 mencionou que “[...] não há nenhuma relação direta entre uma coisa e outra” (P12).

Relativamente à influência das AEE na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos (cód. 1.3.4.), uma maioria dos(as) participantes (P03, P04, P05, P06, P07, P09, P11 e P12) expressou-se no sentido de que a avaliação externa de escola não tem influência nessa participação. P04 mencionou que o “acompanhamento que os pais e encarregados educação vão fazendo ao longo do tempo não decorre da avaliação externa [de escola]. Eles são chamados a participar nos painéis e não mais do que isso” (P04). O(A) participante P06 referiu que as AEE “[n]ão têm influência. Não alteraram o interesse, a motivação dos pais na escola. A participação dos pais é direcionada para resultados académicos” (P06). Numa linha de pensamento idêntica, P09 entendeu que não há “[n]enhuma” (P09) influência das AEE na participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos, acrescentando que “[v]ejo, por exemplo, que há pais que só pensam

no seu filho e não pensam no bem-estar do coletivo. O ideal seria todos caminharmos no mesmo sentido mas é muito difícil pôr isso em prática porque há interesses muito divergentes” (P09). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou que não “[...] há influência da avaliação externa na participação dos pais e encarregados de educação. A participação dos pais na escola é sempre um elemento a considerar, a avaliar e a analisar [...]” (P07). O(A) participante P12 referiu que “[...] [q]uem poderá ter influência nisso são os diretores de turma. Os pais e encarregados de educação contactam com os diretores de turma...” (P12). Refletindo sobre a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos, P11 referiu que “[s]e a avaliação externa devia ter essa influência? Devia. Mas penso que será preciso fazer um grande esforço imaginativo para ver isso acontecer. Os pais de hoje, na sua grande maioria, não se mobilizam nesse sentido” (P11). No entender deste(a) entrevistado(a), a “grande maioria dos pais não acompanha o processo, o percurso de aprendizagem. Apenas se mostram preocupados com os resultados finais. [...] Aliás, duvido que procurem ter acesso a esse tipo de informação clara e objetiva, ficando-se muitas vezes pela leitura daquilo que são os resultados divulgados pelos media, nos rankings de escolas, uma completa artificialização da realidade, como sabemos todos” (P11). Ainda segundo P11, a “grande maioria dos pais só intervém ou vem à escola quando convocado, ou quando há problemas que afetam diretamente os seus educandos. De outra forma, são muito poucos os que se envolvem” (P11). O(A) entrevistado(a) P02 referiu que “[...] não se pode fazer uma associação direta [entre a influência das AEE e a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos]. Tentou-se que os pais viessem à Escola, através dos diretores de turma, até na entrega das classificações de final de período que era feita pessoalmente... A avaliação externa aí não teve grande impacto” (P02). Numa linha de pensamento oposta, P01 mencionou que “[s]im, a avaliação externa [de escola] tem influência” (P01) mas não desenvolveu mais esta sua ideia.

Em relação à influência das AEE na participação dos pais e EE nas atividades da escola (cód. 1.3.5.), a maioria dos(as) participantes que expressaram opinião fê-lo no sentido de considerar que não há influência. P02 mencionou que a “avaliação externa não tem influência. Os encarregados de educação participam mais nas atividades da biblioteca e quando há jogos ou eventos em que os filhos estão a participar” (P02). O(A) entrevistado(a) P11 referiu que “[p]ais sabedores e preocupados em analisar esses resultados [da avaliação externa]? Eu não estou a vê-los em grande número a quererem envolver-se colaborativamente com a escola nesse sentido” (P11), acrescentando que “[...] [v]ejo com maior facilidade pais que se assumem críticos perante o trabalho da escola, culpabilizando professores e direções pelos resultados escolares menos satisfatórios dos seus educandos. Não vejo que colaborem, tentando perceber

de que forma podem ajudar.” (P11). Ainda segundo P11, “[m]uitas vezes, o que vai sendo mais comum, é recebermos pais que já não se acham capazes de gerir os comportamentos, motivações e as atividades dos seus educandos, e que, sentindo-se em situações de ‘fim de linha’, procuram a ajuda da escola e dos professores para melhorar a qualidade da relação com eles, em casa. Temos hoje muitas situações deste género” (P11). O(A) participante P12 referiu que “[t]ambém acho que não [há influência da avaliação externa de escola]. É a própria escola que através do diretor de turma, através da associação de pais, através da associação de estudantes, é mais eficaz. Não a avaliação externa por si” (P12). Numa linha de pensamento oposta, P01 mencionou que “[s]im, a avaliação externa [de escola] tem influência. Não quer dizer que os pais participem mais. Não tenho observado grande mudança nesse sentido porque é ensino secundário. [...] É um bocadinho só sobre os resultados escolares e não sobre as atividades que se desenvolvem na escola e da importância que eles poderão ter nessas atividades” (P01).

Relativamente à influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) (cód. 1.3.6.), as opiniões dos(as) entrevistados(as) dividem-se entre os(as) que consideram a existência de alguma influência (P01, P03, P06 e P07), aqueles(as) que não têm certeza disso (P08, P11 e P12) e outros(as) que se expressaram mais no sentido de não haver essa influência (P02 e P05). O(A) participante P01 referiu que a “avaliação externa penso que trouxe mudanças. Penso que a escola está a trabalhar bem nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo]” (P01), acrescentando que “[a]í penso que a escola tenta [participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]. Através do projeto cultural de escola... Através das provas de aptidão profissional com os parceiros que fazem parte dos júris...” (P01). O(A) entrevistado(a) P03 mencionou que “[...] se a avaliação externa e o seu resultado forem positivos isso facilita com certeza a possibilidade da escola ter uma intervenção ao nível da comunidade muito mais visível. Se forem menos positivos, poderão haver desconfianças... [...]” (P03). P06 referiu que vê a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente “[...] mais numa perspetiva de se a comunidade tem acesso aos relatórios de avaliação externa da escola e lhe dá valor, isso pode ser estimulador para o estabelecimento de protocolos com entidades e empresas, relação com a comunidade... [...]” (P06). O(A) participante P07 mencionou que houve “[...] muito trabalho que foi feito, muitas parcerias, um grande avanço. Os frutos estão a ser colhidos. Houve reconhecimento para a escola. A nível dos cursos profissionais é particularmente notória a melhoria depois da intervenção da avaliação externa de escola” (P07). P08 referiu que a “avaliação externa talvez tenha influenciado mas

teríamos de ter dados se do outro lado [das empresas, autarquia, ...] o relatório [da avaliação externa] também foi lido. Sei que há muito mais entidades a colaborarem com a escola do que antigamente. Até no conselho geral se nota mais participação, antes não eram tão assíduos. Se isso advém da leitura do documento da avaliação externa não sei. Seria preciso eu perguntar às entidades” (P08). P11 referiu que a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente “[...] é um aspeto que pode ou não ter sido influenciado pela avaliação externa. [...] existiu sempre um esforço por parte da escola para criar boas relações com as entidades externas [...]” (P11). O(A) participante P12 considerou que “[p]rovavelmente terá alguma influência. Uma avaliação de “Excelente” [na avaliação externa] poderá fazer com que mais alunos queiram vir para a escola... Pode implicar parcerias mas também não me parece que pelo facto de escola ter um “Muito Bom” ou um “Bom” as instituições deixem de fazer parcerias.” (P12). Expressando-se no sentido da não influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente, P02 referiu que a “avaliação externa não teve influência direta nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo] porque a Escola já tinha e tem uma rede de contactos, a nível local e regional” (P02), acrescentando que é “normal a Escola dar esse contributo, nomeadamente a nível dos cursos profissionais. Mas não há uma influência da avaliação externa [na participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]” (P02). Numa mesma linha de pensamento, P05 mencionou que “[e]ssas parcerias já existiam pois a Escola, devido às suas características, sempre esteve ligada ao tecido empresarial da região. Não foi por causa da avaliação externa [de escola]” (P05).

Em relação à influência das AEE na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola (cód. 1.3.7.), a maioria dos(as) entrevistados(as) expressou-se centrando-se, principalmente, no anterior diretor. O(A) participante P04 referiu que “[e]nquanto coordenador da equipa de avaliação interna a nossa escola decidiu que o modelo de avaliação interna seguia o mais perto possível o modelo de avaliação externa. Por uma questão inclusivamente de organização nossa, facilitando quer o nosso trabalho quer o trabalho das equipas de avaliação externa” (P04). P10 mencionou que “[s]im, em relação ao diretor anterior, os modelos de avaliação externa estavam presentes” (P10). A mesma opinião teve P09 que referiu “[c]om o anterior diretor, sim”, acrescentando que “[...] [c]om o presente diretor, não” (P09). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou “[s]im. Para o anterior diretor, a escola era um pouco o seu lema de vida. Essa imagem é sempre a imagem de um diretor em pleno. Sempre presente e sempre atento. Sempre a tentar dar respostas dentro daquilo que ele podia e dentro das limitações que existiam. Em relação ao atual diretor, ainda não tenho uma opinião consolidada” (P07). Mais cétricos ou claramente considerando que os modelos de AEE não estão

presentes na forma como o diretor reflete sobre a escola os(as) participantes P06, P03, P01 e P08 referiram o que se segue. P06 mencionou que “[n]ão me parece. Vejo diferenças entre o diretor anterior e o diretor atual. Havia um outro tipo de preocupação sobre questões mais ligadas a resultados acadêmicos, a questões de ensino-aprendizagem com anterior diretor. Agora estamos mais focados em visibilidade social, visibilidade cultural, do que propriamente em resultados acadêmicos. Existem várias dimensões na escola. Não é só a dimensão cultural, não é só a dimensão econômica, não é só a dimensão pedagógica... Todas elas devem formar um todo e não se pode pôr o foco numas e desprezar as outras. Todas elas deveriam confluir para a globalidade para criar uma escola melhor” (P06). O(A) entrevistado(a) P03 referiu que “[e]u acho que não. Eu acho que é aí que teve problema com o anterior diretor. Foi essa questão ser pouco relevante na relação do diretor com o resto da comunidade educativa” (P03). P01 mencionou que “[n]ão estão [presentes]. Deveriam estar.” (P01). Com igual opinião mas detalhando um pouco, P08 referiu que “[n]ão, não estão. Já tinha referido que eu penso que na sua ação, o diretor atual, um bocadinho diferente do diretor anterior, não se nota qualquer tipo de mudança. O diretor [atual] baseia-se no seu projeto de intervenção. Em relação ao diretor anterior penso que houve uma pequena mudança, não muito também” (P08). Segundo o(a) entrevistado(a) P11, a “avaliação externa tem influência” (P11), acrescentando, em abstrato relativamente ao cargo de diretor de uma escola, que o “diretor tem que procurar em dar resposta a isso [aos resultados da avaliação externa]. Eu acho que o diretor tem que refletir na escola sobretudo a partir do conhecimento que tem dos seus alunos e do meio em que está envolvido. A partir daí deve tentar traçar objetivos ou deve tentar formular uma política de escola” (P11).

Relativamente à influência das AEE na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE (cód. 1.3.8.), metade dos(as) participantes expressaram opinião sobre este assunto. O(A) entrevistado(a) P05 considerou que os referenciais “[...] foram utilizados para a avaliação interna. Foi mais um instrumento de trabalho que foi aproveitado pela Escola” (P05). P09 mencionou que “[s]im, acredito que haja algum cuidado em utilizar a mesma terminologia” (P09). O(A) participante P10 referiu que “[q]uando a avaliação [externa] foi feita, depois nós [escola], na avaliação interna, tivemos a preocupação de ir ao encontro de fazer as ações de melhoria. A avaliação interna segue os referenciais da avaliação externa” (P10). P07 considerou que “[h]á alguma apropriação dos referenciais pela escola” (P07). Numa linha de pensamento que se afasta dessa apropriação P08 mencionou que é “difícil as lideranças de topo e os docentes fazerem a apropriação. Há resistências” (P08). Identicamente, P06 referiu que as “pessoas foram refletindo sobre este ou aquele referencial e os resultados que tiveram [na avaliação

externa]. Fora isso, as pessoas não querem saber dos referenciais para nada. Querem é fazer o seu trabalho e está o assunto resolvido” (P06).

Em relação à influência das AEE no processo de autoavaliação da escola (cód. 1.3.9.), a grande maioria dos(as) entrevistados(as) reconhece essa influência. P03 mencionou que “[...] a avaliação interna só ganhou a importância que hoje tem e que é reconhecida por toda a comunidade escolar a partir do momento desta segunda avaliação externa” (P03). Segundo este(a) participante “[...] foi a partir daí que as pessoas entenderam que é necessário olharem-se ao espelho em períodos curtos, no máximo um ano letivo, para saberem qual o ponto da situação em que estão. A avaliação interna tem tido um papel decisivo na possibilidade de melhorar tudo e de verificar qual o efeito dos planos de melhoria que foram implementados na altura dos resultados da avaliação [segunda avaliação externa]” (P03). P11 referiu que a “avaliação externa influenciou a atividade da equipa de avaliação interna. Deu uma orientação e um sentido mais objetivos ao seu estudo, tornou-o mais focado e sistemático, resultando, na altura, na produção de um conjunto de relatórios que levaram a comunidade a promover novos debates internos acerca da filosofia de escola e do rumo a tomar. Ajudaram a perceber quais eram os pontos fortes e menos fortes da escola, bem como, do que seria necessário ajustar ou criar no sentido de melhorar [...]” (P11). P10 mencionou que a “nossa avaliação interna é realizada de modo contínuo. [...] a partir do relatório da [segunda] avaliação externa, foram vistos os pontos a melhorar e foram planeadas ações de melhoria que depois foram implementadas” (P10), acrescentando que em “relação à monitorização da execução das ações de melhoria, dou como exemplo as refeições escolares [...]” (P10). O(A) participante P01 referiu que a “[...] equipa de avaliação interna trabalha bem. Nem sempre é bem percebida pelos grupos disciplinares” (P01) que, segundo P01 “[...] não leem esses documentos [os planos e outros documentos com ações de melhoria] e deviam ler” (P01). P01 acrescentou que a “equipa faz monitorização das ações [de melhoria]. Os grupos [disciplinares] interessam-se pouco” (P01). P02 referiu que a “avaliação interna focou-se sempre naquilo que a avaliação externa apontou nos relatórios [...]” (P02). Para este(a) participante foi “claro o trabalho de elaboração de planos e outros documentos com ações de melhoria. Ocorreu também uma monitorização da execução das ações de melhoria. A autorregulação aconteceu pois, de quando em quando, a equipa de avaliação interna apresentava ao diretor sugestões de áreas e assuntos aos quais era necessário dar ou continuar a dar atenção” (P02). No entender de P04 há “uma ligação direta entre avaliação interna e avaliação externa” (P04), há “uma colagem, no bom sentido do termo, entre os dois modelos [o da avaliação externa e o da avaliação interna]. Isso é facilitador do nosso trabalho e de quem nos visita. Com base nos resultados da avaliação

externa fizemos planos de melhoria, uns implementados com mais sucesso do que outros. Elaboramos também o nosso relatório anual [de autoavaliação de escola]” (P04). Segundo o(a) participante P05 a “avaliação interna tem tido uma preocupação constante de mostrar o que se faz assim como aquilo que pode ser melhorado na Escola. Tem também participado na elaboração de planos com ações de melhoria e feito a monitorização da execução das ações de melhoria” (P05). P06 mencionou que a “avaliação interna tem procurado ter sempre presente a avaliação externa e produzir várias documentação no sentido de garantir que, em qualquer altura ou se nos aparecer uma equipa de avaliação externa, estamos à vontade para conversar sobre isso [a avaliação da escola]” (P06), acrescentando que “[t]emos dados disponíveis e fiáveis ao longo dos vários anos. Existe uma preocupação, um cuidado, uma estrutura criada [equipa de avaliação interna] que dá resposta. [...] podemos discutir resultados, podemos fazer comparações (ver se há evoluções, se não há evoluções)...Há um manancial de informações que, a ser bem trabalhado, pode contribuir para uma dinâmica de escola muito interessante” (P06). Segundo o(a) participante P12 a “avaliação externa é um ponto de partida para a avaliação interna. O que a equipa de avaliação interna faz vai ao encontro daquilo a própria avaliação externa faz. Através da avaliação interna supostamente atingir-se-ão bons resultados [...]” (P12). No entender de P08 a “avaliação interna é até mais importante do que a avaliação externa porque a avaliação interna tem conhecimento da realidade e das necessidades” (P08). P09 referiu que tem “sido muito útil a existência de uma equipa de avaliação interna para nos fazer refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que a AEE pois, no caso da AEE deveria ter ocorrido um debate mais alargado e de forma mais ampla e com discussão de coisas concretas [...]” (P09). Os(As) participantes P02, P04, P05, P06, P10, P11 e P12 consideraram que a equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola. A este propósito o(a) entrevistado(a) P04 referiu que a “equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola, apesar de pouco reconhecida também na escola. Se calhar porque o trabalho devia-se tornar mais visível... Mas também insisto neste ponto: temos a idade que temos e temos o tempo que temos. Eu não levo a mal, antes pelo contrário, a colegas que privilegiam o que têm que fazer dentro de uma sala de aula com aluno em detrimento de arranjar um conjunto de informação. Porque o tempo é um bem escasso” (P04).

Relativamente à influência das AEE na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver) (cód. 1.3.10.), os(as) participantes P02, P05, P10, P11 e P12 expressaram opiniões relacionadas com este aspeto. O(A) entrevistado(a) P05 referiu que a “avaliação externa claramente ajudou ao diagnóstico dos problemas a resolver” (P05). Segundo P02 as “pessoas ficaram mais alertadas para quais eram os pontos fracos na Escola e

ficaram mais motivadas para resolver esses problemas” (P02). P10 mencionou que a “avaliação externa [a segunda AEE] fez um diagnóstico que, na minha opinião, é coincidente com o que se passava na Escola” (P10). Por outro lado, P12 referiu que a avaliação das necessidades de melhoria “[...] tem mais influência da avaliação interna. Conhece melhor e como é mais um trabalho contínuo, no dia-a-dia, tem mais a percepção de como são as necessidades da escola. A avaliação externa é mais uma fiscalização. A avaliação interna é mais uma avaliação formativa” (P12). Refletindo sobre a influência das AEE na avaliação das necessidades de melhoria, o(a) entrevistado(a) P11 referiu que “[...] o meu grande receio é que o diagnóstico feito a partir dos relatórios de avaliação externa, façam as escolas forçar objetivos, para apresentar resultados artificiais, que correspondam ao que se pretende ver e obter, mas que não vão ao encontro daquilo que a escola precisa verdadeiramente de resolver” (P11).

Em relação à influência das AEE na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver (cód. 1.3.11.), os(as) 6 participantes (P02, P04, P05, P07, P10 e P11) que expressaram opinião sobre este assunto reconheceram a influência que os resultados da 2.^a AEE exerceram nessa definição. Segundo P11, o “[...] trabalho na nossa escola partiu precisamente dos resultados apresentados [no relatório da 2.^a AEE] para a definição dos objetivos a atingir, passando pela discussão e criação das estratégias para o efeito” (P11). P11 acrescentou que a “discussão foi mantida ao nível dos órgãos de gestão escolar, com poder de decisão; depois partilhada com níveis de gestão hierárquica intermédia, até ao ponto em que foram definidas vários planos/medidas de melhoria, com indicação dos elementos envolvidos, metodologias, formas de acompanhamento e avaliação processual [...]” (P11). Os(As) participantes P02, P05, P07 e P10 deram como exemplo o programa de acompanhamento da ação educativa. No entender de P02 “[...] no programa de acompanhamento da ação educativa eles [inspetores] estiveram diretamente envolvidos. Foram muito bem aceites pela Escola [os inspetores] e a Escola colaborou” (P02). P05 referiu “[s]im, claramente foram definidos objetivos. Um exemplo foi o programa de acompanhamento da ação educativa” (P05). Numa extensão temporal dos programas ou planos de melhoria que foram sendo elaborados e executados, P10 referiu “[s]im, houve uma influência da avaliação externa [de escola]. Recordo-me do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa... O plano de ação estratégico onde estive envolvido...” (P10).

Relativamente à influência das AEE na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico (cód. 1.3.12.), os(as) 6 entrevistados(as) (P02, P04, P05, P06, P09 e P10) que expressaram opinião sobre este tópico reconheceram a influência que os

resultados da 2.^a AEE exerceram nessa planificação. P04 referiu que “[s]im, os resultados da segunda avaliação externa influenciaram a planificação das atividades de melhoria, nomeadamente levaram à elaboração do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa” (P04). Este(a) participante acrescentou que na “sequência da última avaliação externa a equipa [de avaliação interna] planificou, participadamente com os grupos, um conjunto de ações de melhoria [constantes no plano de melhoria]. Isso foi o resultado direto dos resultados da avaliação externa” (P04). P06 referiu “[s]im, na planificação das atividades de melhoria vejo uma influência das avaliações externas” (P06). Numa linha de pensamento idêntica, P09 mencionou “[s]im, vejo uma influência clara das AEE. Não resulta do nada.” (P09) e P10 referiu que “[...] há, sem qualquer dúvida, uma influência da avaliação externa [de escola] na planificação das atividades de melhoria” (P10). Segundo P02 foi “[...] uma colaboração importante [a que ocorreu no programa de acompanhamento da ação educativa] que foi o resultado direto da avaliação externa. Isso foi importante para a Escola e a Escola colaborou a 100%” (P02). O(A) entrevistado(a) P05, reconhecendo essa influência da 2.^a AEE na planificação das atividades de melhoria, mencionou que “[...] [a]inda hoje [2022/2023] temos ações de melhoria que são uma continuação do que foi planeado e executado nesse tempo [2014/2015]” (P05).

Em relação à influência das AEE na implementação das atividades de melhoria (cód. 1.3.13.), os(as) entrevistados(as), que expressaram opinião, reconheceram diferentemente essa influência, uns(umas) de forma mais geral (P01, P03, P06, P09 e P10) e outros(as) apresentando como exemplo dessa influência o programa de acompanhamento da ação educativa (P02, P04 e P05). P01 e P06 mencionaram “Vejo uma influência da avaliação externa.” (P01) e “[...] observo uma influência da avaliação externa” (P06). O(A) participante P03 mencionou que “[h]ouve um empenho, por parte dos vários órgãos da escola, no sentido de levar as pessoas a terem uma atitude proativa no sentido de melhorar as coisas. [...] Hoje há uma preocupação muito maior com os resultados que a escola tem do que havia antes do momento da avaliação externa [segunda avaliação externa]” (P03). P09 referiu “[...] [s]e não fosse a AEE a mostrar-nos que estamos a falhar neste ou naquele aspeto, não haveria a conceção e a implementação de ações de melhoria” (P09). O(A) participante P10 mencionou que no “momento em que a implementação é efetuada não está cá a equipa de avaliação externa mas eu penso que as pessoas são sérias e sabem que mais tarde será feita uma reavaliação da Escola. Assim, acho que há uma influência não direta mas indireta da avaliação externa [de escola] na implementação das atividades de melhoria” (P10). P04 referiu “[...] [o] programa de acompanhamento da ação educativa [de iniciativa da IGEC] foi elaborado em conjunto com a

inspeção e ocorreu uma monitorização da sua execução pelos elementos da escola que estavam nas equipas desse programa e também pela própria inspeção que elaborou relatórios” (P04). Numa linha de pensamento idêntica, P02 mencionou o “[...] programa de acompanhamento da ação educativa, que durou uns meses, os inspetores vieram cá duas ou três vezes fazer o acompanhamento da implementação” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que “[t]endo algumas das pessoas que trabalharam com os inspetores, na altura da avaliação externa e do programa de acompanhamento da ação educativa, continuado na Escola e em funções ou cargos, nomeadamente na avaliação interna e em coordenações como a dos diretores de turma, penso que houve e há uma influência da avaliação externa na implementação das atividades de melhoria” (P05).

Relativamente à influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas (cód. 1.3.14.), 5 participantes (P02, P03, P04, P05 e P10) expressaram-se num sentido da ocorrência dessa influência, principalmente logo a seguir ao conhecimento dos resultados da 2.^a AEE. O(A) entrevistado(a) P02 referiu que a “influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação externa de escola][...]” (P02). P10 mencionou que no “programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P04 referiu que logo “a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa” (P04), acrescentando que “[d]epois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual” (P04). Segundo P03 “[h]á uma coisa que mudou claramente. As pessoas passaram a dar uma importância muito elevada à avaliação, quer seja externa e quer seja interna. Isso já é uma atitude positiva que pode levar a fazer uma melhoria” (P03). Três participantes (P07, P08 e P09) opinaram num sentido de uma ocorrência mais limitada da influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas. O(A) entrevistado(a) P08 mencionou “[v]ejo alguma influência. A equipa de avaliação interna foi buscar alguns dados aos relatórios de avaliação externa... Mas influência direta não existe aqui nesta escola” (P08). P09 referiu que “[e]u no grupo não fui chamado a refletir sobre isso. Também depende dos coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo” (P09). Por outro lado, no entender de P07 “[...] as equipas de avaliação externa poderiam fazer uma monitorização mais frequente daquilo que se está a passar nas escolas, em termos da implementação das ações de melhoria” (P07).

Em relação à influência das AEE na pressão interna para a melhoria (cód. 1.3.15.), 5 entrevistados(as) (P05, P07, P09, P10 e P12), embora com diferentes entendimentos sobre a utilização da palavra “pressão”, consideraram que essa influência existiu/existe. O(A) participante P05 mencionou “[e]u não utilizaria a palavra pressão. Houve uma maior percepção interna de que era necessário melhorar os resultados. A avaliação externa [de escola] ajudou a aumentar essa percepção” (P05). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) entrevistado(a) P09 referiu que “[...] não vejo estas coisas como pressão. Por vezes cá dentro [na escola] cristalizamos. A AEE serve para nos ajudar a ver as coisas de outra forma para podermos melhorar” (P09). P10 mencionou recordar-se “[...] que em dois grupos disciplinares [matemática e física e química] ocorreu alguma pressão e algum stresse em querer melhorar. [...] do português e da biologia. Enfim, em alguns grupos, cujas disciplinas tinham sido referidas no relatório de avaliação externa...” (P10). No entender do(a) participante P07, a pressão foi “uma pressão saudável porque se ela não existisse provavelmente também não teria havido a alteração que se verificou. Isso mostrou que, por outros caminhos, sem deixar a exigência, seria possível chegar a resultados mais favoráveis” (P07). Segundo o(a) entrevistado(a) P12, a “pressão há sempre. Quanto mais não seja porque os resultados [da avaliação externa] influenciam outras coisas” (P12). Mais reticente sobre a existência dessa influência das AEE na pressão interna para a melhoria, o(a) participante P06 mencionou que “[...] isso só poderia acontecer se essa avaliação externa fosse realizada sistematicamente. Ora ela é pontual e não existe, por assim dizer, um espaço temporal definido para ela ser realizada” (P06). P06 acrescentou que “[t]em de haver uma calendarização, ao longo do tempo, para que as pessoas [das equipas de avaliação externa] percebam que as coisas entraram em cruzeiro desde que se realizou a última avaliação [externa]” (P06).

Relativamente à influência das AEE na autonomia usada pelas escolas (cód. 1.3.16.), a opinião dos(as) entrevistados(as) vai num sentido de alguma influência, com diferentes graus de intensidade e num quadro de relativa autonomia usada pelas escolas. No entender de P03, “[...] as escolas continuam muito pouco autónomas. Têm muita dependência do ponto de vista funcional dos organismos centrais do Ministério da Educação” (P03). O(A) participante P01 referiu que é “através da avaliação externa que a escola se pode tornar mais ou menos autónoma” (P01). Segundo P03, se “a avaliação [externa de escola] verificar que as escolas estão no bom caminho pode existir autonomia e criarem-se condições para aumentar o nível de autonomia, ou se considerar que a escola não está a ir no bom caminho, aí pode-se reduzir a autonomia já concedida ou limitar a possibilidade de concessão de mais autonomia” (P03). No entender de P02, a “avaliação externa de escola colide um pouco com a autonomia das escolas

mas é uma colisão no bom sentido. Qualquer entidade, seja uma escola, seja uma empresa, tem de ser avaliada por uma equipa externa porque se não o for pode não detetar problemas que tem no seu interior” (P02). Segundo o(a) entrevistado(a) P05, existe “sempre alguma autonomia organizacional e pedagógica que poderá ter sido influenciada pela avaliação externa de escola pois foram criadas algumas equipas que não existiam até então” (P05). P12 referiu que “[s]e calhar avaliação externa condiciona um bocadinho autonomia... Ao orientar num determinado sentido poderá limitar um bocadinho a autonomia. A autonomia também não pode ser assim exagerada porque todos têm que ter acesso ao mesmo, de escola para escola. Há um currículo nacional comum. Não me parece que a autonomia seja assim tanta.” (P12). P10 mencionou que a “autonomia não deixa de existir em várias áreas. No entanto há sempre ali uma linha de prestação comum em que, quando vem cá alguém [avaliadores externos], vão fazer sempre o levantamento do registo de classificações internas [de frequência] e de classificações externas [nos exames nacionais]. Aí há alguma pressão” (P10). No entanto, para este(a) participante “[...] essa pressão que existe não tira a possibilidade de a Escola fazer coisas... A Escola teve autonomia para dar mais apoios à segunda-feira e à quarta-feira. Teve autonomia para, em determinada altura, com o projeto da matemática [“turma mais”], se conseguir mais um professor ou outro. Teve autonomia para, no âmbito do plano de ação estratégico, implementar as medidas [ações de melhoria] planeadas, exceto a primeira [do parque informático] que mais tarde, devido à Covid-19 e à necessidade de termos ensino à distância, acabou por vir a ser concretizada ao nível dos *kits* [portátil mais ligação à Internet]” (P10). P07 mencionou que as AEE não “influenciam diretamente” (P07), não concebendo “que tenham quebrado a autonomia” (P07), antes pelo contrário, a “avaliação externa tem aberto caminhos. A própria equipa inspetiva foi-se abrindo na segunda parte da execução e foi um trabalho colaborativo entre as equipas da escola e a equipa de avaliação externa [aquando da elaboração do programa de acompanhamento da ação educativa]” (P07). O(A) entrevistado(a) P06 considerou que “[...] no geral, a avaliação externa não interfere com a autonomia da escola. A autonomia está, desde logo, limitada pelos normativos. [...] E a autonomia é truncada em cima daquilo que se poderia eventualmente fazer ou porque não há autonomia financeira ou porque vem uma diretiva ou circular que vem dizer que o que está num determinado normativo está suspenso...” (P06). Contudo este(a) participante admitiu que “[...] na candidatura a determinados projetos, como por exemplo um contrato de autonomia, se aí alguns parâmetros tenham a ver com as classificações obtidas na avaliação externa, se isso acontecer, aí sim.” (P06). Referindo também o contrato de autonomia, o(a) entrevistado(a) P08 referiu que “[a] não ser que a escola tenha um contrato de autonomia, a autonomia praticamente não existe. A escola pode sim tentar

implementar o seu plano de melhoria. Se toda a gente lesse o relatório de avaliação externa iria gostar de ver que este, este e este problema, que foi reportado na avaliação externa, foi melhorado, foi corrigido” (P08). No entender de P11, a “autonomia, nas questões que realmente interessam, não é uma realidade muito evidente. A grande maioria do serviço que se faz hoje nas escolas é burocrático e tem como objetivo a prestação de contas do que se fez, do que se faz e do que se pretende fazer, como e porquê” (P11).

Em relação à influência das AEE na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa (cód. 1.3.17.), 2 participantes (P01 e P03) expressaram-se pela existência dessa influência e 6 entrevistados(as) (P02, P04, P06, P07, P10 e P12) apresentaram opiniões que vão num sentido da não existência da visão comum entre todos os membros da comunidade educativa. Segundo P01, os “parceiros devem estar todos interligados. Há uma influência da avaliação externa [de escola] nesta visão comum” (P01). No entender de P03, “[...] num ambiente de avaliadores, não é simpático para ninguém não ser bem avaliado. Por isso, influencia claramente” (P03). Numa linha de pensamento divergente desta, P06 mencionou que “[n]ão me parece que existe essa visão comum. Nem essa influência das avaliações externas. As pessoas só se lembram que existe avaliação externa quando ela está na escola. Depois não querem saber nem sabem” (P06). O(A) entrevistado(a) P02 referiu que “[n]ão há uma visão comum entre todos os membros da comunidade educativa. Em relação aos docentes penso que a maioria está integrada nesse espírito de visão comum. Mas os pais, alunos e a comunidade exterior...” (P02). Refletindo sobre a visão comum, P12 mencionou que a “avaliação externa, em termos da comunidade... Se calhar passa-lhe um pouco ao lado. Só quando a inspeção vem e depois são divulgados os resultados... Só nessa altura é que a comunidade, eventualmente, com pais mais atentos...” (P12), acrescentando que “[n]ão vejo os membros da comunidade com uma visão comum por influência da avaliação externa...” (P12). No entender de P07, a visão comum “[...] no sentido de toda a comunidade, não ocorre, até porque somos muitos. A comunidade é vastíssima” (P07). Numa linha de pensamento idêntica, P04 e P10 consideraram que a “visão comum entre todos os membros da comunidade educativa não existe” (P04) ou que “[...] não há uma visão comum.” (P10)

Relativamente à influência das AEE na vontade para a escola ser uma organização aprendente (cód. 1.3.18.), 6 entrevistados(as) (P01, P02, P03, P05, P10 e P11) expressaram-se no sentido da existência dessa influência. Os(As) participantes P04, P06, P08, P09 e P12 expressaram-se no sentido de dúvidas sobre a existência clara dessa influência ou mesmo da negação da sua ocorrência. Segundo P01, a ENAAE é “[...] uma organização aprendente. E como é que nós sabemos que somos [uma organização aprendente]? Só com avaliação externa.

Eu acho que noto mais vontade nos professores mais novos e noto menos vontade nos professores que já estão instalados” (P01). No entender de P03, “[...] os resultados [da avaliação externa] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder trabalhar mais e fazer mais e melhor” (P03). P05 referiu que “[e]u encarei a avaliação externa como algo construtivo, de olharmos para o que estava bem e mantê-lo, de olharmos para o que estava menos bem e melhorá-lo. Acho que todos os que estiveram diretamente envolvidos na avaliação externa também assim a encararam” (P05). Segundo P10, “[h]á uma grande influência. A Escola preocupa-se com aquilo que são os resultados da avaliação externa e tenta planejar e executar ações de melhoria” (P10). No entender do(a) entrevistado(a) P11, toda a “[...] comunidade de profissionais docentes e não docentes têm essa consciência. Os pais e encarregados de educação também [...]” (P11), acrescentando que a “avaliação externa vem espicaçar no sentido de nos fazer refletir... e há sempre razão, tempo e lugar para refletir sobre o que fazemos” (P11). P02 referiu que “[s]e pensarmos no pessoal docente e não docente, a maioria acha que isso é positivo [a Escola ser uma organização aprendente]. Os alunos ficam um pouco ao lado disso tal como os pais...” (P02). No entender de P08, as AEE “[p]odem influenciar mas há que promover a leitura do documento [relatório de avaliação externa de escola]” (P08). O(A) participante P06 mencionou que as AEE podiam ser a “mola” (P06) para a escola ser uma organização aprendente, “[...] podiam e deviam. Sobretudo se os relatórios produzidos fossem relatórios que além de identificar pontos fracos e pontos fortes tivessem um capítulo que contivesse um elencar de estratégias de futuro para a escola em função desse dessa avaliação” (P06). Refletindo sobre se a escola é uma organização aprendente, P09 mencionou que “[m]odificar práticas letivas, modificar pensamentos, modificar ideias, modificar posições intelectuais leva o seu tempo. A comunidade docente pensa muito na escola como educadora e não como educanda. Sempre que há insucesso transfere muito para outros intervenientes que não os próprios [docentes]” (P09). No entender do(a) entrevistado(a) P04, “[n]ão decorre da avaliação externa [de escola]. Mesmo não decorrendo tenho dúvidas se há vontade na escola para ser uma organização aprendente” (P04). Segundo o(a) participante P12, “[...] as escolas funcionam por si autonomamente. Funcionam porque os professores as põem a funcionar. Nós não temos avaliação externa há muitos anos e não é por isso que as pessoas deixam de tentar fazer o melhor” (P12).

Relativamente à influência das AEE na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação (cód. 1.3.19.), a maioria dos(as) participantes expressou-se no sentido da ocorrência, com diferentes intensidades, dessa influência. Os(As) entrevistados(as) P11 e P12, entre outros aspetos, expressaram-se no sentido de que a ocorrência de resultados mais baixos numa

avaliação externa possa levar à desmotivação geral, especialmente dos(as) docentes. P01 mencionou que “[...] se as pessoas tiverem conhecimento de todos os objetivos específicos da avaliação externa vão ajudar na melhoria e no envolvimento de todos nesses processos” (P01). No entender de P03, os “resultados [da avaliação externa da escola] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder fazer mais e trabalhar mais e melhor” (P03). Segundo o(a) participante P05, a “avaliação externa [de escola] influenciou a apropriação da melhoria, o envolvimento e a motivação dos professores” (P05). O(A) entrevistado(a) P07 referiu que “[n]a apropriação da melhoria e no envolvimento, sim, há uma influência da avaliação externa. A equipa inspetiva veio-nos desafiar e nós precisamos desses desafios para melhorar, para crescer, para fazer diferente, para pensar. Isso motivou-nos. [...]” (P07). P10 referiu que sentiu que “as pessoas estavam interessadas, empenhadas em fazer melhor e em que a escola melhorasse” (P10), acrescentando que “[h]ouve uma grande paixão e um grande orgulho em pertencer à Escola e ir vendo que os resultados iam melhorando” (P10). No entender de P08, a influência da AEE na apropriação da melhoria, no envolvimento e na motivação “[...] ocorrerá se for realizado aquele passo da promoção da leitura do relatório de avaliação externa [de escola]” (P08). Segundo P11, quando os resultados são abaixo do esperado “às vezes desmotiva porque essa descoincidência entre avaliações [externa e interna] não valoriza aquilo que foi trabalho tido internamente. Nessa altura é preciso ter, na pessoa do diretor e dos órgãos de gestão, pessoas muito fortes, muito dinâmicas e muito persistentes, que não deixem cair a motivação da comunidade” (P11). Também sobre a (des)motivação dos profissionais o(a) participante P12 referiu que se “[...] numa avaliação externa sai uma avaliação de “Excelente”, se calhar as pessoas sentem o seu trabalho reconhecido. É um reforço positivo para as pessoas” (P12), mas se os resultados ficam abaixo do esperado “[...] pode ter um efeito contrário que é o professor pensar ‘então faço tanto com os meus alunos e a escola teve esta avaliação. Porquê?’” (P12). Por outro lado, P06 mencionou que a “avaliação externa é uma coisa pontual, momentânea, circunscrita no tempo e no espaço. A sua influência acaba aí ou então é muitíssimo limitada daí para a frente” (P06). Numa reflexão mais geral, P09 referiu que “[q]uanto mais pressionados nos sentirmos enfim, menos faremos para nos libertarmos dessa pressão. Eu vejo essas coisas de forma positiva. Eu gosto de aprender. Gosto que me digam o que faço mal. Agradeço mais ainda que me deem estratégias de remediação para modificar o que está mal e ficar menos mal, se não mesmo bem. Mas nem todas as pessoas estão recetivas a serem ensinadas e por consequência a escola” (P09).

2.4. Comentários/sugestões dos(as) participantes

Conforme mencionámos na subsecção 3.2., do capítulo referente à metodologia, a opção pelo tipo de entrevista semiestruturada ou semidiretiva teve como objetivo principal a reunião de “várias perspectivas sobre as mesmas questões” (Tuckman, 1999/2012, p. 690) bem como a obtenção de dados comparáveis entre os participantes (Bogdan & Biklen, 1991/2013). Referimos também que a flexibilidade comportou a liberdade de resposta do(a) respondente (Amado & Ferreira, 2014), em que o entrevistador, consoante o decurso da entrevista, procurando não influenciar as respostas, verbalmente e/ou não verbalmente (Corbin & Strauss, 2015), pôde alterar a ordem pela qual as questões foram sendo colocadas (Amado & Ferreira, 2014) e efetuou, eventualmente, outras questões que não se encontravam no guião (Matos, 2010). O entrevistador deu também a possibilidade de os(as) entrevistados(as) falarem de algum assunto que considerassem importante e que não se tivessem lembrado de falar no decurso entrevista. Assim, nesta subsecção são apresentados comentários ou sugestões dos(as) entrevistados(as) que, apenas para mais fácil leitura, agrupámos nos seguintes temas com base no seu conteúdo: consequências para a ENAAE da última AEE ter ocorrido há cerca de 9 anos, como poderá ser a AEE e a dinâmica interna da ENAAE após a realização da AEE, a AEE e a inclusão, a implementação da melhoria e as lideranças, os exames nacionais e a AEE e o sistema de ensino e de avaliação das aprendizagens em geral.

Os(As) entrevistados(as) P02, P03, P05 e P07 efetuaram comentários ou sugestões que se podem enquadrar na temática das consequências para a ENAAE da última AEE ter ocorrido há cerca de 9 anos. No entender do(a) participante P03, a respeito da ENAAE, “[...] se calhar valeu a pena porque a escola hoje é completamente diferente. Aí reconheço e valorizo o trabalho dos órgãos, quer do conselho pedagógico, quer do diretor à época. E também as pessoas da equipa de avaliação interna que passaram a ter um papel muito mais interventivo na escola. A avaliação interna passou a ter um papel muito mais visível na escola e isso foi claramente positivo” (P03). Segundo este(a) participante, “falta um selo formal a dizer ‘Olha vocês já saíram do nível S e passaram ao nível B ou ao nível MB. Então parabéns e continuem a trabalhar assim que é para não voltarem a ter mais nada disto’. Falta esse selo [ocorrer a terceira avaliação externa externa]” (P03). Segundo o(a) entrevistado(a) P02 a “Escola tem vindo a ser penalizada anualmente nas quotas para as menções de “Muito Bom” e de “Excelente” na ADD porque a segunda avaliação externa já foi há 9 anos [2014] e não foi realizada ainda a terceira avaliação externa. A Escola melhorou os seus resultados escolares. Enquanto não for realizada a terceira avaliação externa os percentis não sobem” (P02). Os(As) participantes P05 e P07 também se

expressaram no sentido de ser tempo de se realizar uma nova avaliação externa na ENAAE. Procurando detalhar, P07 mencionou que “[e]nquanto não tivermos uma nova avaliação externa [de escola] não poderá haver um aumento nas quotas para ‘Muito Bom’ e para ‘Excelente’ [na ADD]. Atualmente, estamos com as quotas mínimas derivadas dos resultados que obtivemos na última avaliação externa. Uma subida das classificações nos domínios da avaliação externa poderia fazer com que o percentil do ‘Excelente’ passasse, por exemplo, de 95% para 93% e a do ‘Muito Bom’ passasse de 75% para 73%. Isto daria a possibilidade de mais 2% dos colegas poderem aceder ao ‘Excelente’ (7%) e mais 2% dos colegas poderem aceder ao ‘Muito Bom’ (27%). Isto seria muito importante” (P07). P07 sugere que “[u]ma ou outra sessão informativa, pedagógica, da parte da inspeção geral da educação e ciência, explicando as consequências, também poderia ajudar a que as pessoas tivessem consciência das implicações [dos resultados da avaliação externa]. Porque, a maior parte das vezes, é o desconhecimento que provoca o conflito” (P07). Para que a não alteração dos percentis se prolongue no tempo, enquanto não for realizada a 3.^a AEE, P02 sugere que “[...] poderia haver uma plataforma informática, em que os avaliadores, após analisarem os resultados da Escola nos últimos anos, fariam a avaliação e alterariam as classificações da Escola” (P02).

Os(As) participantes P02, P04, P06, P11 e P12 expuseram um conjunto de comentários ou sugestões que se podem integrar no tema de como poderá ser a AEE e a dinâmica interna da ENAAE após a realização da AEE. Segundo P02, “[c]ada escola tem a sua dinâmica e os alunos são diferentes. É importante uma avaliação interna [de escola] forte que se foque bem nos problemas que existem e ajude ao encontrar de soluções para os resolver. É também importante uma avaliação externa [de escola] simples e a Escola estar preparada para o processo de avaliação externa” (P02). No entender de P04, “[...] [n]ão vamos mudar as nossas práticas se elas não forem rotineiramente colocadas no dia-a-dia. Não é possível pedir a professores com as aulas que têm que façam mais do que isso [preparar e lecionar aulas e avaliar os alunos]. De facto isto tudo faz com que nos acanhemos de fazer trabalhos que antes fazíamos [quando havia horas para esse efeito] porque não podemos fazer mais” (P04). Segundo P04, a “[...] equipa de avaliação interna [está] praticamente centrada em professores. Alunos, encarregados de educação, não se revêm sequer numa prática de avaliação interna. Para mim isto não é avaliação interna tal como eu a entendo. Mas também, ao longo destes anos, não conseguimos, enquanto coordenadores da equipa [de avaliação interna] conseguir que a composição da equipa fosse alargada a outros membros que não docentes. Se calhar a idade dos próprios colegas, acima dos 50 anos, também não favoreça...” (P04). Em relação à AEE, P04 sugeriu que a “escolha das pessoas para os painéis poderia, por exemplo, ser efetuada de forma aleatória” (P04), uma vez

que no seu entender “[...] o novo modelo [de avaliação externa] pressupõe aulas assistidas que vão ser sorteadas. Porque é que não se faz o sorteio para os painéis?” (P04). Segundo o(a) entrevistado(a) P06 “[d]a análise que é feita da documentação pelas equipas da avaliação externa podem ser, e são feitas, às vezes, recomendações sobre melhorias das práticas relativamente à planificações, questões pedagógicas, orientação pedagógica... Contudo a cultura [de escola] só melhora significativamente se houver uma dinâmica interna que o obrigue a fazer” (P06). Este(a) participante referiu que “[é] preciso participar e isso não é ir lá só dizer que está mal. O que é que proponho para se melhorar? Era importante que as escolas aproveitassem depois essas dinâmicas que podiam ser criadas pela avaliação externa” (P06). Sobre a AEE, P06 mencionou que “[...] era importante que essas avaliações externas fossem mais aprofundadas, com as equipas melhoradas, mais abrangentes, onde as equipas não fossem da zona [área territorial] da escola que vai ser avaliada e com parâmetros mais objetivos. Às vezes as conclusões [presentes nos relatórios de avaliação externa] são muito genéricas” (P06). Segundo o(a) participante P11 “[...] um dos grandes perigos da avaliação externa é fazer com que as escolas se organizem e que produzam resultados que não correspondam às suas verdadeiras necessidades, apenas para dar resposta ao diagnóstico e da tutela. Contudo, acho que a avaliação externa [de escola] é necessária” (P11). Este(a) participante acrescentou que “[m]as não a pode fazer a ponto de provocar nas escolas respostas artificiais. Tem que a fazer apoiando as escolas. Tem que a fazer com equidade porque as regiões e as escolas não são todas iguais. Tem que a fazer sem pressões e sem prazos para o cumprimento das metas e dos objetivos, pois isso pode resultar em problemas maiores” (P11). No entender de P12, para “que a avaliação externa seja eficaz deve ter um caráter formativo e não um caráter inspetivo. As pessoas procuram melhorar e tentar dar o seu melhor mas também precisam de ver o seu trabalho reconhecido” (P12). Segundo este(a) entrevistado(a) “[h]á coisas que podem ser melhoradas e todos nós podemos melhorar. Mas isto tem de ser visto como algo que pode ser melhorado e não como uma avaliação só por si para depois sair uma classificação da escola” (P12). Ainda segundo P12 uma “escola é muito grande. É muito mais do que aquilo que está nos papéis e nas entrevistas que se fazem. A escola, tal qual um organismo vivo, tem dias melhores e tem dias piores” (P12).

Os(As) entrevistados(as) P01 e P11 efetuaram comentários ou sugestões que se podem enquadrar no tema da AEE e a inclusão. No entender de P11, a “avaliação externa poderia também dar mais atenção à inclusão, que hoje é um dos grandes problemas com que as escolas se debatem e que implicam grande parte do tempo dos seus profissionais” (P11). Segundo este(a) participante “[...] [o] caso mais grave será o das famílias de estudantes migrantes e de

refugiados, mas para além deles, o de milhares de alunos de nacionalidade e naturalidade portuguesa” (P11). Ainda segundo P11, “[é] preciso tentar perceber que tipo de resposta está a ser dada, que projetos e programas são criados, que estratégias são seguidas, que protocolos e que acordos são feitos com a comunidade externa e com que resultados” (P11). O(A) participante P01 referiu que “[...] a avaliação externa poderia ter mais em conta, quando faz a sua própria avaliação, os seus descritores, a parte da inclusão” (P01). No entender deste(a) entrevistado(a) “[...] [u]ma coisa é a inclusão, outra é a integração. Porque nesta escola fala-se muito de inclusão, que a escola é muito inclusiva, [...] Mas eu acho que a escola é mais integrativa do que inclusiva no que se refere às aprendizagens dos alunos...” (P01). Concretizando, P01 referiu “[n]ão estou a falar agora só com deficiência, estou a falar dos alunos também de países de língua não portuguesa. Há professores que põem muitos obstáculos no ensinar os alunos que não sabem a língua portuguesa, que não lhes dão estratégias diferenciadas de trabalho, de provas, para que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades” (P01). Ainda segundo P01, há “disciplinas que têm métodos diversificados, principalmente nos cursos profissionais, mas outras não. Nos cursos científico-humanísticos vejo que continuam a trabalhar muito para o sucesso dos alunos nos exames [nacionais] e não a trabalhar para o sucesso dos alunos serem boas pessoas e serem bons homens amanhã e aprenderem como deve ser” (P01).

O(A) entrevistado(a) P08 apresentou uma sugestão que se poderá integrar na temática sobre a implementação da melhoria e as lideranças. Assim, P08 mencionou que “[f]alta aqui na escola uma liderança que diga vamos agora tentar implementar isto, e não podem ser as pessoas que o produzem [o plano de melhoria] porque não têm tempo. Falta também a delegação de competências nas lideranças intermédias” (P08).

O(A) participante P09 efetuou comentários que podem ser enquadrados na temática dos exames nacionais e a AEE. Assim, no entender de P09, “[...] a avaliação externa devia também fazer uma reflexão sobre a existência de exames nacionais e a sua influência na prática letiva diária de um docente. Eu acho que enquanto houver exames nacionais, enquanto os professores viverem obcecados com as aprendizagens orientadas para o exame final se calhar não estão tão recetivos à mudança quanto isso” (P09). Ainda segundo este(a) participante “[c]omo é que se podem implementar e concretizar, de facto, os princípios que orientam a avaliação pedagógica, nomeadamente a avaliação para as aprendizagens, quando temos os exames nacionais que são precisamente a avaliação das aprendizagens? Fica aqui esta questão” (P09).

Integrável na temática do sistema de ensino e de avaliação das aprendizagens em geral, o(a) entrevistado(a) P10 referiu que “[e]u defendo que nós devemos atender a situações locais

regionais mas também temos que ter um aspeto comum e que é aferir e ter a noção de que um conhecimento que tem que existir em Vila Real de Santo António num exame, numa prova, também tem que existir em Valença. Isso é que nos torna um país uno e com saberes sistemáticos” (P10). Segundo este(a) participante “[h]á um conhecimento que tem de ser comum [a todo o país] embora existam especificidades locais. Não defendo aqui os extremos, ou seja, não defendo uma escola sem avaliação e não defendo uma escola onde a avaliação formal seja todos os dias” (P10).

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado no capítulo da metodologia, com base no enquadramento, realizado na primeira parte desta tese, incluindo o quadro de referência, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005), e a literatura sobre o impacto e efeitos da AEE, uma questão principal continua a colocar-se na ENAAE objeto desta investigação: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola? Esta questão divide-se nas seguintes subquestões:

Que efeitos são produzidos a nível organizacional?

Que mudanças ocorrem a nível curricular e pedagógico?

Quais os efeitos nos resultados académicos e sociais?

Que consequências para a relação da escola com a comunidade?

Que mudanças ocorrem na autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada?

Há um conjunto de processos de melhoria que são seguidos?

Existe uma cultura de melhoria?

Iremos responder às subquestões anteriores utilizando o “Estudo B” e o “Estudos A”, nomeadamente os resultados da secção 2 (inquérito por entrevista) do capítulo III (“Estudo B”) e as subsecções "2.2. ENAAE2" e "2.10. Considerações finais" da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do capítulo II (“Estudo A”).

Em relação à entrevista individual, os(as) participantes recordaram-se mais daquilo que se passou na 2.^a AEE (2014) do que o que ocorreu na 1.^a AEE (2011). Recordar acontecimentos ocorridos há 9 ou mais anos pode levar o(a) entrevistado(a) a ter falhas de memória ou a expressar uma visão menos clara do que se passou. Poderá até mesmo, inconscientemente, apresentar uma versão do ocorrido que não corresponderá exatamente ao que realmente se passou ao nível do todo (ENAAE), correspondendo mais, eventualmente, ao ocorrido ao nível individual ou do grupo de docentes/grupo disciplinar ao qual o(a) entrevistado(a) pertence.

1. Que efeitos são produzidos a nível organizacional?

Para respondermos a esta questão, vamos utilizar os resultados do capítulo anterior (“Estudo B”), nomeadamente das subcategorias “1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola”, “1.1.1.: Importância da participação do diretor nos processos de AEE”, “1.1.4.: Formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE”, “1.1.5.: Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola”, “1.1.8.: Utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria”, “1.1.9.: Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a

partir das avaliações externas realizadas” e “1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE”. Serão também consideradas as subsecções “2.2. ENAAE2” e “2.10. Considerações finais” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do capítulo II (“Estudo A”).

R:

Os(as) entrevistados(as) tiveram a oportunidade de opinar sobre a influência das AEE em diversos aspetos organizacionais da ENAAE (“1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola”), nomeadamente ao nível: da articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo); da articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros); do empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo; do desenvolvimento de estratégias inovadoras; da supervisão pedagógica e orientação educativa; da gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes); das relações interpessoais, nomeadamente, a existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos; dos recursos físicos e materiais; da formação de recursos humanos (docentes e não docentes); da avaliação do desempenho do diretor; do desempenho docente; das remunerações e/ou bónus auferidos pelos professores; do orçamento da escola.

Considerando a influência das AEE na articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo), 6 (P03, P05, P06, P07, P10 e P11) dos(as) 8 participantes expressaram a sua opinião num sentido da existência dessa influência. Centrando-se na 2.^a AEE, P03 e P05 mencionaram uma grande articulação entre diretor e o conselho pedagógico. O(A) participante P11 considerou ter ocorrido uma aproximação entre o conselho geral, o diretor e o conselho pedagógico tendo referido que “[...] Enquanto membro do conselho geral, lembro-me de termos passado a ter muitas vezes a presença do diretor nas reuniões. Ele explicava que processos ou medidas iriam implementar-se, por que razão, com que objetivos e quais os principais atores envolvidos. Isso aproximou estes 3 órgãos [conselho geral, diretor, conselho pedagógico], promoveu a colaboração, a reflexão conjunta e a liderança partilhada, com a definição de estratégias que trouxeram benefícios a toda a comunidade” (P11). Na leitura dos processos de AEE, a participação do diretor nos processos de AEE (cód. 1.1.1.) foi considerada muito importante pela totalidade dos(as) entrevistados que expressaram a sua opinião (P01, P02, P03, P05, P08, P09, P10 e P12). O(A) diretor(a) é “quem melhor conhece a escola” (P03), “[...] é o poder executivo e é o presidente do conselho pedagógico” (P08). É a pessoa por onde

passa “[...] a organização das equipas, os inquéritos, o documento da apresentação da escola que é importante para as pessoas [equipa de avaliação externa] que vêm à Escola ficarem com uma ideia concreta sobre a mesma” (P02). Também na leitura dos processos de AEE, em relação às formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE (cód. 1.1.4.), 10 participantes (P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P09, P10 e P11) expressaram conteúdo relacionado com este tópico. O(A) entrevistado P03 considerou que estes “foram razoavelmente bem divulgados [...]” (P03) e P05 recordou-se que “[...] o relatório [da segunda AEE] foi enviado para toda gente” (P05) tendo ocorrido “[...] uma reflexão sobre o mesmo e o desenvolvimento de estratégias de melhoria” (P05). Os(as) participantes P02, P04 e P08, mencionaram a publicitação do relatório da 2.^a AEE no sítio Web da Escola. Quanto ao debate, os(as) entrevistados(as) mencionaram que o mesmo terá ocorrido só no conselho pedagógico (P04 e P09), no conselho pedagógico e no conselho geral (P02 e P08) e nos grupos disciplinares (P02 e P06). Quanto à apropriação, P07 destacou que “[...] os diretamente envolvidos sabem o impacto e adotam uma outra postura diferente da daqueles que são a comunidade no seu todo e que depois têm outros interesses, outras realidades. Isto é um pouco marginal para esses” (P07). Em relação à identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola (cód. 1.1.5.), 7 participantes (P02, P03, P06, P07, P09, P10 e P11) expuseram conteúdo enquadrável neste tópico. P02 mencionou que “os pontos fortes da escola foram evidenciados pela equipa de avaliação [na segunda avaliação externa] e concordámos com eles” (P02). Em relação aos pontos fracos, alguns(mas) participantes recordam-se que as taxas de conclusão (P02), nomeadamente nos cursos profissionais (P03 e P10), e os resultados em algumas disciplinas, nos exames nacionais (P02), foram indicados como pontos frágeis na 2.^a AEE. Em relação ao que aconteceu posteriormente, no caso dos cursos profissionais, P10 referiu que “houve um cuidado de período a período e de ano a ano, com a recuperação de módulos, [ocorrer] uma melhoria acompanhada pelos vários líderes intermediários, pelos professores e até pelos funcionários” (P10). Também P09 mencionou o posterior apoio dado a docentes tendo “entrado uma ação de melhoria na altura que se centrava precisamente no apoio a docentes com mais dificuldades de controlar o comportamento dos alunos” (P09).

Relativamente à influência das AEE na articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros), a totalidade dos(as) participantes que entenderam expressar opinião enquadrável neste tópico (P02, P03, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11) fê-lo no sentido de, na sequência da 2.^a AEE, terem ocorrido alguns desenvolvimentos, de diferente intensidade, nessa

articulação. O(A) entrevistado(a) P11, referiu que a “[...] direção, na pessoa do diretor de então, soube bem articular com as lideranças intermédias, no seguimento da avaliação externa, no sentido de sondar opiniões, criar grupos de trabalho, reformular documentos orientadores, criar e acompanhar novos projetos, refletir sobre os resultados, etc.” (P11). P06 destacou que “[p]assou a haver um maior controlo sobre o trabalho que se desenvolvia nas estruturas intermédias que eu acho que se tem vindo a perder ao longo do tempo [...]” (P06). O(A) participante P08 mencionou que “[p]oucos terão sido os docentes que leram o relatório da avaliação externa. No entanto as lideranças intermédias, no geral, têm incentivado os professores, dizendo-lhes que há que haver uma mudança, que há que haver resultados mais positivos” (P08). P09 referiu que “[t]irando a medida, que referi, de alguns professores serem ajudados no caso de terem problemas disciplinares, medida essa que fez com que se constituísse uma equipa de apoio, não me lembro de mais nada que fosse tão importante ao nível da articulação” (P09). Na leitura dos processos de AEE, um dos fatores potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.) referido pelos(as) entrevistados foi o envolvimento das pessoas nos processos. P02, P05, P09 e P10 mencionaram que esse envolvimento é essencial ou importante. Segundo o(a) entrevistado P08 “[...] [s]e aqui existe uma avaliação interna e também uma avaliação externa as pessoas participam. Participam de bom grado e são muito honestas” (P08). Para P12, “[a]s pessoas quando são solicitadas participam e devem participar, obviamente” (P12). P11 sentiu “[...] que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares, colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metast a atingir” (P11).

Em relação à influência das AEE no empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo, 6 entrevistados(as) expressaram-se com conteúdo enquadrável neste assunto. Destes, 5 (P02, P03, P06, P07 e P10) tiveram uma opinião tendencialmente favorável à existência dessa influência, com diferentes graus de intensidade, a partir da tomada de conhecimento dos resultados da 2.^a AEE. Numa linha de pensamento oposta, P09 referiu não lhe ter parecido ter ocorrido influência da AEE no empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo.

Relativamente à influência das AEE, designadamente a 2.^a AEE, no desenvolvimento de estratégias inovadoras, 5 participantes (P02, P03, P06, P08 e P11) expressaram-se com conteúdo enquadrável neste tópico. O(a) entrevistado(a) P11 referiu que “houve uma influência da parte da avaliação externa e dos resultados, que resultaram da avaliação externa, que provocaram alguns ajustamentos aqui dentro [na Escola]. Lembro muito bem de duas medidas [ações de melhoria], a ‘colaborar para melhorar’ do programa de acompanhamento da ação educativa e o ‘turma mais’ ” (P11). Numa linha de pensamento mais afastada desta, P06 mencionou que “[a]cho que aqui a avaliação externa não é tão importante quanto isso. Eles [as

equipas de AEE] vêm mais focados em analisar o que está e em tirar conclusões sobre o que está do que em dar... Primeiro porque acho que eles não têm formação para isso. Falta-lhes de informação para essa visão estratégica da inovação e da criatividade” (P06). O desenvolvimento de estratégias inovadoras está dependente da colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas. Na leitura dos processos de AEE, em relação à colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas (cód. 1.1.9.), a maioria dos(as) entrevistados(as) (P02, P03, P05, P06, P07, P08, P10, P11 e P12) considerou que a colaboração ocorreu/ocorre, embora com diferentes intensidades de envolvimento.

Em relação à influência das AEE na supervisão pedagógica e orientação educativa, 7 participantes (P02, P05, P06, P07, P08, P09 e P11) expressaram conteúdo equidrável neste assunto. Os(As) entrevistados(as) P02, P05, P09 mencionaram a ação de melhoria “colaborar para melhorar”, planeada e executada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC. Em relação à mesma, P09 referiu: “[e]m relação à medida de apoio aos professores, que de forma voluntária aderiram a esse apoio, penso que resultou bem” (P09). P02 referiu que “[...] [h]ouve também, posteriormente, coadjuvâncias. A supervisão foi realizada com mais rigor” (P02). O(A) participante P11 referiu que ocorreram “[...] preocupações que eu vi crescer nessa altura [a seguir à segunda avaliação externa] com a questão da disciplina e indisciplina, da gestão dos alunos em sala de aula, da remediação de comportamentos, da elaboração de estratégias em sala de aula discutidas em grupo disciplinar, discutidas em conselho de turma, para reduzir o número de episódios de comportamento inapropriado em sala de aula. Desde então acho que todos temos estado mais atentos à questão da indisciplina em sala de aula, até na formação pessoal e no desenvolvimento profissional que procuramos” (P11). P06 considerou que a AEE teve “[...] alguma influência mas não [...] tão significativa quanto isso” (P06), acrescentando que algumas “dinâmicas que foram surgindo foram dinâmicas que a própria escola acabou, por assim dizer, por realizar, decorrente de adaptações que foram surgindo no processo de ensino-aprendizagem, na regulação psicossocial que existe com a comunidade e com os próprios alunos e das novas realidades que vão surgindo, como por exemplo as realidades da imigração e a necessidade de integrar alunos falantes de diferentes línguas, com diferentes culturas etc.” (P06).

Considerando-se a gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes), 4 participantes (P02, P06, P08 e P09) manifestaram opinião sobre a influência das AEE nesta área. Situando-se num período relativamente próximo da ocorrência da 2.^a AEE na ENAAE e da execução das ações de melhoria do plano de melhoria e do programa de acompanhamento

da ação educativa (1.º trimestre de 2017), o(a) entrevistado(a) P02 mencionou que o “‘Turma Mais’, no âmbito do programa [nacional] de promoção do sucesso escolar, possibilitou, durante dois ou três anos letivos, a recuperação das aprendizagens dos alunos” (P02). Os(As) participantes P06 e P09 expressaram-se no sentido de não ter ocorrido influência das AEE na gestão dos recursos humanos.

Relativamente à influência das AEE nas relações interpessoais, nomeadamente, à existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos, 5 entrevistados(as) consideraram ter ocorrido uma influência, em maior ou menor grau, especialmente após a 2.ª AEE (P02, P03, P07, P10 e P11). Outros(as) participantes expressaram opiniões em sentido contrário (P06, P08 e P09). Segundo P02 as “pessoas estavam preocupadas [com os resultados obtidos na segunda avaliação externa], refletiram e colaboraram nas ações de melhoria. No caso dos cursos profissionais, a subida dos resultados, na sequência do programa de acompanhamento da ação educativa e posteriormente, foi espetacular. Nos cursos científico-humanísticos houve também subidas...” (P02). O(A) entrevistado(a) P10 mencionou não ter “qualquer dúvida de que houve a necessidade de haver um diálogo, uma articulação entre as estruturas e os professores para o desenvolvimento de estratégias para melhorar os resultados” (P10). Segundo P11 a “[...] avaliação externa foi um impulso nesse sentido [relações interpessoais, clima aberto...]. [...] é inevitável que eu ache também que a avaliação externa seja um impulsionador dessas reflexões que se têm dentro da escola e que houve na altura [logo a seguir à segunda avaliação externa]” (P11). Segundo P08 “[e]sse clima [aberto e colegial] existe e já existia antes. Os professores falavam, trocavam ideias e iam aprendendo uns com os outros. Se pelo facto de ter existido aquela avaliação externa se isso melhorou... Eu penso que o que estava até estava bem. Os colegas trocam ideias, trocam materiais, trocam estratégias, de uma forma até informal, na sala dos professores... Se a avaliação externa acrescentou algo a isso... Ao que já está bom também não é possível melhorar muito mais...” (P08). Na leitura dos processos de AEE, com relação à utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria (cód. 1.1.8.), a maioria dos participantes (P02, P03, P04, P05, P06, P07, P08, P10, P11), em relação à 2.ª AEE, reconheceu essa utilização e apresentou alguns exemplos. O(A) entrevistado(a) P07 referiu que os resultados “[...] foram considerados para a elaboração de ações de melhoria” (P07) e que “[f]oi um salto muito grande, a vários níveis, que se refletiram, até, na formulação do projeto educativo” (P07). O(A) participante P02 mencionou que “na sequência da [segunda] avaliação externa foi elaborado um plano de melhoria. Algumas ações desse plano foram aproveitadas para o programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC, que incidiu sobre

4 áreas: a melhoria dos resultados dos cursos profissionais, a melhoria dos resultados nos cursos científico-humanísticos, apoios (coadjuvâncias) a professores e a prevenção da indisciplina dos alunos” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que fez parte de uma das equipas do programa de acompanhamento da ação educativa tendo gostado muito do trabalho desenvolvido com os inspetores afirmando: “[...] Acho que nos ajudaram a criar ali uma linha condutora e uma rede fina para os resultados que queríamos atingir” (P05). A recuperação de módulos em atraso pelos alunos dos cursos profissionais ou a melhoria dos seus resultados académicos foi uma ação/estratégia referida também por P03, P04, P07 e P10.

Em relação à influência das AEE na gestão dos recursos físicos e materiais, 4 (P03, P06, P07 e P09) dos 7 participantes, com conteúdo discursivo enquadrável neste tópico, expressaram-se no sentido de não terem ocorrido mudanças ou influência das AEE nessa gestão. O(A) entrevistado(a) P08 referiu que a “avaliação externa até pode indicar algumas deficiências, etc, mas as instalações já fazem parte da Câmara Municipal e a escola não poderá fazer muita coisa aí. A escola debate-se com grande falta de verbas...” (P08). Segundo P02 a ENAAE “tem os recursos físicos mais ou menos adequados. Quando era possível adquirir algum equipamento de melhor qualidade, este foi adquirido” (P02). Refletindo, em termos gerais, P11 mencionou que a “qualidade do ensino não pode estar só nas avaliações, nas classificações. Portanto a qualidade de uma escola também se vê na forma como é gerido o seu espaço, como são aproveitados os seus espaços e a sua especificidade e portanto eu julgo que aqui na escola também se procurou trabalhar nesse sentido [da gestão dos recursos físicos e materiais]” (P11).

Relativamente à influência das AEE na formação de recursos humanos (docentes e não docentes), a maioria dos(das) entrevistados(as) que expressaram opinião enquadrável neste tema (P02, P03, P06 e P08) não associou as AEE a terem influenciado o que posteriormente ocorreu em termos de ações de formação formais. Com uma asserção mais indiciadora de alguma influência indireta da 2.^a AEE na formação dos docentes P11 referiu que “[...] nessa altura [da segunda avaliação externa] nos demos conta de que poderíamos fazer um bocadinho melhor. E a gestão por parte da direção foi precisamente também nesse sentido, de um aconselhamento, de uma proposta para que todos pudessem investir nas nossas profissões, nomeadamente ao nível da formação” (P11).

Em relação à influência das AEE na avaliação do desempenho do diretor, embora o artigo 3.º da Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto, enuncie as componentes interna e externa da avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, em que esta segunda componente tem por base os resultados da última AEE, tal

informação revelou-se não estar presente no conteúdo discursivo dos(as) entrevistados(as). Em nosso entender tal omissão poderá em parte dever-se ao facto de o diretor anterior da ENAAE e o também o diretor atual (2023) terem desempenhado essas funções já integrados no último escalão da carreira docente, não se-lhes colocando assim a questão da progressão para o escalão seguinte. Sobre a influência das AEE na avaliação do desempenho do diretor, 3 participantes (P03, P09 e P11) mencionaram não se recordarem ou não ter dados para responder. P06 considerou que a AEE “[p]ode ter algum impacto” (P06). Segundo o(a) participante P07 no “mandato do anterior diretor, sim. [...] Teve que surgir da parte da direção todo o apoio, toda a disponibilidade, todo o acompanhamento para que resultasse bem esse programa de acompanhamento da ação educativa” (P07). No entender de P10 a “inspeção via o nosso diretor anterior como uma pessoa que conhecia a escola. O que resulta da avaliação externa vai-se refletir na avaliação do diretor e dos professores. Se a escola tiver melhores resultados, se conseguir uma avaliação, nos vários parâmetros que são avaliados, com boas menções, isso também se irá refletir na avaliação dos docentes” (P10). O(A) entrevistado(a) P08, num tom mais cético acerca da eventual influência da 2.^a AEE na avaliação do desempenho do diretor, referiu que: “Eu penso que se houve não se nota, o que é uma pena. Penso que muitas vezes os relatórios de avaliação externa, de avaliação interna, do *EQAVET*, não são lidos, ou não são tidos em conta na ação da equipa da direção. Parece que se continua exatamente a eternizar aquilo que se fazia antes com uma pequena mudança aqui ou acolá, orgânica, logística ou processual” (P08).

Relativamente à influência das AEE na avaliação do desempenho docente, 8 participantes (P02, P05, P06, P08, P09, P10, P11 e P12) expressaram conteúdo enquadrável neste assunto. Os(As) entrevistados(as) P02, P05, P10 e P12 referiram a ocorrência de uma influência direta dos resultados da AEE nos valores das percentagens de classificações de “Muito Bom” e de “Excelente” disponíveis para a avaliação do desempenho docente. O(A) participante P02 mencionou que a “avaliação externa [de escola] influencia a avaliação do desempenho docente. No caso da nossa Escola influenciou e continua a influenciar negativamente uma vez que as quotas para as menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ são mais baixas devido aos resultados obtidos pela Escola na segunda avaliação externa” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que as “pessoas [professores] começaram a ter a noção de que os resultados da avaliação externa têm influência nas quotas para as classificações de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ a atribuir na avaliação do desempenho docente” (P05). No entender de P10 se “a escola conseguir melhores resultados [na avaliação externa] a avaliação dos professores vai poder ter uma maior percentagem de menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’”

(P10). Ainda em relação à influência da AEE na avaliação do desempenho docente, o(a) participante P11 considerou que “[i]ndiretamente sim. O professor que tenta diariamente ser e fazer melhor e com mais qualidade o seu trabalho, com novas práticas, com maior criatividade e inovação, estará à procura de melhores resultados na ADD e, de forma indireta, a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, com implicações no trabalho que faz e nos resultados do seu trabalho junto dos alunos” (P11).

Em relação à influência das AEE nas remunerações e/ou bónus auferidos pelos professores, os(as) 9 participantes (P02, P03, P05, P06, P07, P08, P09, P10 e P11) que expressaram opinião foram unânimes na ideia de que não há influência, até porque segundo P02, P09 e P10, os docentes não auferem bónus. O(A) entrevistado(a) P08 referiu que as “remunerações são aquelas que estão tabeladas nos escalões. Não houve mudança nenhuma. Essa mudança teria de vir de uma legislação própria e essa mudança não existe” (P08). A alínea d) do artigo 48.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro) estipula como efeito da obtenção por um docente de uma classificação igual ou superior a "Muito Bom" na sua avaliação de desempenho a atribuição de um prémio pecuniário. Esta atribuição está sujeita ao descrito no artigo 63.º, nomeadamente no seu número 1 que refere que o prémio pecuniário é de prestação única, por cada duas obtenções consecutivas dessa classificação igual ou superior a "Muito Bom" (escalões x e $x+1$, o que perfaz, normalmente, 8 anos de serviço), ou 3 interpoladas (escalões x e $x+2$, o que perfaz, normalmente, 12 anos de serviço), sendo o valor fixado por despacho conjunto dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação. Assim, tendo ocorrido o “congelamento” das progressões nas carreiras dos funcionários públicos entre 2005 e 2007 e entre 2011 e 2017, a aplicação prática do disposto na alínea d) do artigo 48.º e no número 1 do artigo 63.º tem sido muito dificultada. Isto explica, em nosso entender, a opinião de alguns(mas) entrevistados(as) de que os docentes não auferem bónus.

Relativamente à influência das AEE, nomeadamente a 2.ª AEE, no orçamento da escola, 9 (P02, P03, P05, P06, P07, P08, P09, P11 e P12) entrevistados(as) expressaram opinião sobre este assunto. O(A) participante P02 considerou que “[...] não teve influência, nem positiva nem negativa” (P02). Numa linha de pensamento idêntica, P03 referiu “[a]cho que não tenha havido nenhuma. A escola deveria ter sido apoiada porque havia de facto um problema que era preciso solucionar” (P03). O(A) participante P09 mencionou: “Nada, não vi mudanças” (P09). Idêntica ideia foi expressa por P08 que referiu que a “avaliação externa [de escola] não introduziu nenhuma mudança” (P08). Por outro lado, P05 mencionou explicitamente que não tinha “[...]”

conhecimento do orçamento da Escola” (P05) e P07 referiu que não sabia. Os(As) participantes P06 e P11 referiram os projetos a que a ENAAE se vai candidatando. P06 mencionou que “[s]e tiveres uma avaliação em que um resultado não seja positivo e a escola tenha de concorrer a determinados projetos e, nesses projetos, seja pedido o resultado da avaliação [externa]... Pode ter uma importância significativa” (P06). Embora não efetuando uma associação com o resultado da AEE, P11 referiu que a “perceção que eu tenho é que a escola que tenta melhorar vai tentando melhorar muito através de candidaturas a um conjunto muito largo de projetos. Nesse sentido julgo que isso acaba por ter influência no orçamento da escola” (P11).

Com base no exposto nos parágrafos anteriores, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existem algumas evidências da influência das AEE a nível organizacional da escola: na articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros); na articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo); na supervisão pedagógica e orientação educativa; na avaliação do desempenho docente; nas relações interpessoais, nomeadamente, a existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos. As considerações finais da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do capítulo II ("Estudo A") assinalam que, na maioria das 7 ENAAE cujos relatórios da 1.^a e 2.^a AEE foram analisados, da primeira para a segunda avaliação externa ocorreu uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos professores para a melhoria da prestação do serviço educativo. Salienta-se que a supervisão pedagógica foi assinalada como área prioritariamente a melhorar na 2.^a AEE da ENAAE (conforme mencionado na subsecção "2.2. ENAAE2" da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do capítulo II – "Estudo A"). Em diferentes momentos da entrevista, a maioria dos(as) participantes (P02, P04, P05, P09, P10, P11 e P12) referiram a ação de melhoria "Colaborar para melhorar", destinada a apoiar docentes que voluntariamente requeressem ajuda na gestão dos alunos em sala de aula a nível pedagógico-disciplinar. Esta ação foi planeada e implementada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa e continuou a existir na ENAAE posteriormente. Também no relatório da 2.^a AEE da ENAAE, a adoção de medidas de promoção do sucesso escolar que proporcionem a melhoria das aprendizagens e do desempenho dos alunos nas disciplinas e cursos com piores resultados foi indicada como área prioritariamente a melhorar (ver quadro 11 da subsecção "2.2. ENAAE2" da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do capítulo II – "Estudo A"). No entanto, no entender dos(as) entrevistados(as), que no dia-a-

dia trabalham na ENAAE, as evidências da influência das AEE no empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo, no desenvolvimento de estratégias inovadoras e na avaliação do desempenho do diretor são menos significativas do que as verificadas nas áreas enunciadas no início deste parágrafo. Com evidência bastante diminuta, de curta duração temporal, ou mesmo nula da influência das AEE nelas, encontram-se estas áreas pertencentes ao nível organizacional da ENAAE: a gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes), a gestão dos recursos físicos e materiais, a formação de recursos humanos (docentes e não docentes), o orçamento da ENAAE e as remunerações e/ou bônus auferidos pelos professores. Relativamente à influência das AEE na avaliação do desempenho do diretor e no orçamento da ENAAE, 57% e 56%, respetivamente, dos(as) respondentes que expressaram opinião, mencionaram não ter informação para se pronunciarem ou não saberem responder.

2. Que mudanças ocorrem a nível curricular e pedagógico?

Para respondermos a esta questão, vamos considerar os resultados do “Estudo B”, nomeadamente das subcategorias “1.3.2.: Influência a nível curricular e pedagógico”, “1.2.2.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio 'Prestação do serviço educativo'”, “1.1.9.: Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas” e “1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE”. Será também considerada a subsecção “2.2. ENAAE2” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”.

R:

Os(as) entrevistados(as) tiveram a oportunidade de se expressarem sobre a influência das AEE ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, nomeadamente nas áreas: dos departamentos, dos grupos disciplinares, da planificação de aulas, da colaboração entre os docentes, dos materiais e recursos, da aferição dos critérios de avaliação, da supervisão pedagógica, das estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos, do apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino e do acompanhamento da prática letiva na sala de aula.

Em relação à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, nos departamentos e nos grupos disciplinares a grande maioria dos(as) participantes não expressou conteúdo discursivo enquadrável neste assunto. No entanto, P03 considerou que os “resultados da avaliação externa transformaram-se num assunto, mais ou menos constante, das apreciações do grupo disciplinar [...] verificar se estávamos no caminho para conseguirmos que os resultados melhorassem claramente” (P03). Também o(a) participante P02 referiu que ao “nível dos departamentos e dos grupos disciplinares as pessoas colaboraram” (P02). Na apreciação

que 8 entrevistados(as) (P02, P03, P05, P07, P08, P09, P10 e P11) fizeram sobre o envolvimento das pessoas nos processos de AEE (“1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE”), os(as) participantes P02, P07, P08, P11 e P12 expressaram-se no sentido da ocorrência desse envolvimento. O(A) entrevistado P11 sentiu “[...] que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares, colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metapas a atingir” (P11). P11 referiu também que “[e]m relação ao envolvimento das pessoas, nota-se sempre alguma preocupação e ansiedade, com incerteza quanto aos passos a dar, a direção a seguir [...]” (P11). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) participante P07 referiu que “[c]omeçando pelo envolvimento das pessoas, quem está dentro tem que, enfim, dar respostas” (P07), acrescentando que “[...] quem nunca está dentro, não vendo propriamente aquela necessidade ‘naquilo’, um chamamento para a participação, é logo uma força de bloqueio [...] se não os forem interpelar diretamente dificilmente eles também se disponibilizam [...]” (P07).

Relativamente à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, na planificação das aulas uma maioria alargada dos(as) entrevistados(as) não expressou opinião sobre essa influência das AEE. O(A) participante P03, focando-se no período logo a seguir à 2.ª AEE, mencionou que “[p]assou a ser diferenciada a planificação e passaram a ser diferenciados os instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação serem adaptados a cada uma das diferentes realidades que aconteciam na escola. E objetivos que cada um tinha para cada um dos cursos e cada uma dos alunos com as suas características específicas” (P03). Mais centrado no que é definido pelo ministério da educação, P07 considerou que “[p]orque a mudança que se operou precisamente das metas curriculares para as aprendizagens essenciais significou cortes, retiradas de conteúdos. Penso que a avaliação externa [de escola] não tem relação com isso” (P07) acrescentando que “[...] [n]as planificações houve logicamente a necessidade de voltar a ler, a comparar, o que é que sai, o que é que fica. Isto foi efetuado não tanto fruto da avaliação externa de escola mas sim por alterações do ministério” (P07).

Em relação à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, na colaboração entre os docentes a grande maioria dos(as) entrevistados(as) não se expressou. No entanto, P02 referiu que foram “atribuídas horas para a preparação de materiais para as aulas. Essa colaboração existe. As pessoas pedem até essa colaboração e trabalham, na maior parte dos grupos, em conjunto” (P02). Na leitura dos processos de AEE, sobre a apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo” (cód. 1.2.2.), o(a) participante P02 referiu que não concordou com a classificação obtida acrescentando que “[...] os resultados arrastaram [a classificação no domínio “Prestação do serviço educativo”] para baixo. A Escola

merecia uma classificação superior [obteve “Bom”]” (P02). A respeito da colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas (cód. 1.1.9.), a maioria dos(as) entrevistados(as) considera que a colaboração ocorreu/ocorre, embora com diferentes intensidades de envolvimento. P11 referiu que “[...] a comunidade docente colaborou sempre muito com aquilo que foram as orientações para [as] mudanças que então se tornaram pertinentes e necessárias” (P11). O(A) entrevistado(a) P03 referiu que houve bastante colaboração e que “[...] [e]sse foi um ambiente que senti na escola e que toda a gente senti que tinha, no fundo, um papel a desempenhar para melhorar as coisas relativamente aos resultados da avaliação [...]” (P03). O(A) participante P02 considerou que os “[...] resultados da [segunda] avaliação externa foram um alerta para os professores” (P02), acrescentando que “a partir daí houve mais colaboração entre os professores, quer na organização de grupos trabalho, normalmente por ano de escolaridade e por disciplina, quer nos grupos disciplinares” (P02). P07 referiu que “[q]uando diretamente implicados, esse trabalho era ativo, interessado e produtivo” (P07), já aqueles “[...] que não estiveram tão diretamente envolvidos mantiveram-se um pouco mais alheados” (P07). P11 mencionou que “[n]ão podemos esconder que sempre que há alterações que afetam um grande número de pessoas, há entropias e que alguém acaba por não concordar ou sentir-se desconfortável” (P11). Numa linha de pensamento convergente, P12 afirmou que “se as pessoas concordam com as críticas que são feitas, acho que de uma maneira muito fácil e natural colaboram umas com as outras para ir ao encontro das sugestões. Quando não há muito acordo com as críticas, se calhar é um bocadinho mais difícil porque isto não há só uma verdade [...]” (P12). Eventualmente com um discurso mais centrado num tempo mais próximo ao tempo atual (2023) e menos próximo do tempo da 2.^a AEE (2014), P04, a propósito da colaboração entre docentes, foi peremptório ao afirmar que “[n]ão [a] vejo com bons olhos porque acho que isso nem sequer existe” (P04). Por outro lado, P06 mencionou: “às vezes até acho que há grupos que têm esse tipo de cultura e outros onde essa cultura não existe. Torna-se mais difícil a implementação de estratégias. As coisas não avançam ou então avançam de forma muito lenta ou até truncada” (P06). Por outro lado, P10 considerou que “[...] os colegas colaboram e preocupam-se com a escola. São participativos quando são solicitados, de forma organizada, e quando tem um rumo que eles sentem que a escola segue” (P10).

Sobre a influência das AEE nos materiais e recursos, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, o(a) participante P05 referiu que “[c]reio que se passou mais a toda a Escola a ideia de que se deveria ter em atenção uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação. [...] No apoio prestado aos professores [...] a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’.” (P05).

Em relação à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, na componente da aferição dos critérios de avaliação, P11 mencionou que as “práticas de avaliação passaram a ser discutidas na nossa escola, com maior abertura” (P11). O(A) participante P02 referiu que os “critérios de avaliação tem sido alterados. Isso resulta de uma aferição de que não estavam bem e de que necessitavam de serem revistos e adaptados” (P02).

Na 2.^a AEE da ENAAE, a equipa de AEE considerou a supervisão pedagógica como área a melhorar, incluindo-a, no final do relatório de AEE, mencionando: “Supervisão pedagógica em sala de aula, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino” (ver quadro 11 da subsecção "2.2. ENAAE2" da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do capítulo II – “Estudo A”). Relativamente à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE (cód. 1.3.2.), na supervisão pedagógica, o(a) entrevistado(a) P02 mencionou que para além da “ação de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa [na sequência da 2.^a AEE], de quando em quando, houve umas coadjuvâncias” (P02). Conforme exposto na nossa resposta à subquestão “Que efeitos são produzidos a nível organizacional?”, em relação à influência das AEE na supervisão pedagógica e orientação educativa, 7 participantes (P02, P05, P06, P07, P08, P09 e P11) expressaram conteúdo equadrável neste assunto. Os(As) entrevistados(as) P02, P05, P09 mencionaram a ação de melhoria “colaborar para melhorar”, planeada e executada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC. Em relação à mesma, P09 referiu: “[e]m relação à medida de apoio aos professores, que de forma voluntária aderiram a esse apoio, penso que resultou bem” (P09). P02 referiu que a “[...] supervisão foi realizada com mais rigor” (P02). O(A) participante P06 considerou que a AEE teve “[...] alguma influência mas não [...] tão significativa quanto isso” (P06), acrescentando que algumas “dinâmicas que foram surgindo foram dinâmicas que a própria escola acabou, por assim dizer, por realizar, decorrente de adaptações que foram surgindo no processo de ensino-aprendizagem, na regulação psicossocial que existe com a comunidade e com os próprios alunos e das novas realidades que vão surgindo, como por exemplo as realidades da imigração e a necessidade de integrar alunos falantes de diferentes línguas, com diferentes culturas etc.” (P06).

Em relação à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, nas estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos, metade dos(as) participantes (P02, P03, P04, P08, P10 e P12) expressou opinião. O(A) entrevistado(a) P03 referiu que “[...] ocorreu alguma tentativa de adaptação claramente às novas circunstâncias. Aliás, até houve, mais ou menos, uma maior separação de estratégias de quem lecionava áreas diferentes e áreas de especificidades próprias, nomeadamente diferenciando claramente as

peessoas que lecionavam cursos profissionais das pessoas que lecionavam prosseguimento de estudos [cursos científico-humanísticos] [...]” (P03). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) participante P04 mencionou que em “relação aos cursos profissionais creio que foram realizadas mudanças que decorrem da última avaliação externa realizada. Ocorreu a recuperação de módulos, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As atitudes dos professores [dos cursos profissionais] dentro da sala de aula passaram a ser diferentes...” (P04). Também P10 referiu a “recuperação de módulos nos cursos profissionais, decorrente de uma ação de melhoria específica voltada para os cursos profissionais [programa de acompanhamento da ação educativa]” (P10), acrescentando as referências às “horas para apoio na física e na matemática, no âmbito do programa “turma mais”... Recordo-me que, na matemática, aumentou-se o tempo semanal de leção da disciplina em meia-hora ou uma hora, creio. Os apoios [a alunos com dificuldades de aprendizagem] dados à segunda e à quarta-feira...[...]” (P10). O(A) participante P02, seguindo uma linha de pensamento idêntica, referiu as “[...] ‘turmas mais’ foi mais concreto. Mas também se têm melhorado os resultados dos alunos com o reforço das aprendizagens: as aulas de apoio e na própria sala de aula, em cada disciplina, dando mais apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem” (P02). Claramente inclinando-se para uma não influência da AEE nas estratégias em sala de aula, P08 mencionou que “[t]oda aquela forma de dar aula, a pedagogia, os instrumentos, a inovação, continuam muito ancoradas no que já se fazia em 2010. Não consigo ver explicitamente uma influência da avaliação externa nas estratégias da sala de aula. Não haverá muitos professores que tenham lido o relatório da avaliação externa” (P08). Também P12 referiu que “[...] isso é uma preocupação presente sempre, independentemente da avaliação externa. Não é a avaliação externa que vai fazer com que nós mudemos as estratégias. Se os resultados ficam aquém daquilo que pretendemos, cada um de nós tenta alterar as estratégias, reformular planificações, para procurar atingir melhores resultados” (P12).

Em relação à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, no apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino, a quase totalidade dos(as) entrevistados(as) não expressou opinião, tendo P12, não se pronunciando acerca dessa influência, referido que “[é]-nos facultada formação gratuita por parte do centro de formação...” (P12).

Relativamente à influência das AEE, ao nível curricular e pedagógico da ENAAE, no acompanhamento da prática letiva na sala de aula, os(as) 6 participantes (P02, P04, P09, P10, P11 e P12), que expressaram opinião enquadrável neste assunto, referiram a ação de melhoria “colaborar para melhorar”. Esta ação foi implementada no âmbito do programa de

acompanhamento da ação educativa que ocorreu cerca de 6 meses depois da saída dos resultados da 2.^a AEE da ENAAE. A este respeito P10 referiu que “[...] numa situação ou noutra houve algumas dificuldades com os professores quer a nível de ministrar os seus conteúdos quer a nível comportamental da turma. Aí foi implementada a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’ [do programa de acompanhamento da ação educativa]. O professor da turma tinha alguém lá, um colega da área, normalmente da área, que o ajudava quer a ministrar os conteúdos, quer a estabilizar o comportamento em sala de aula” (P10). Mesmo depois de terminado o programa de acompanhamento da ação educativa, a ação de melhoria “colaborar para melhorar” foi mantida, com algumas variações no formato. O(A) participante P04 referiu que a “ação [de melhoria] que foi agora [2022/2023] reativada teve a sua génese no programa de acompanhamento da ação educativa que foi elaborado e implementado logo a seguir à segunda avaliação externa [de escola]. Está focada na relação pedagógica [...]” (P04).

Assim, a partir do exposto nos parágrafos anteriores, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existem algumas evidências de mudanças a nível curricular e pedagógico, por influência das AEE, nas seguintes áreas: colaboração entre os docentes; supervisão pedagógica; estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos; acompanhamento da prática letiva na sala de aula. Conforme mencionámos na resposta à subquestão “Que efeitos são produzidos a nível organizacional?”, as considerações finais da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do capítulo II (“Estudo A”) assinalam que, na maioria das 7 ENAAE cujos relatórios da 1.^a e 2.^a AEE foram analisados, da 1.^a para a 2.^a AEE verificou-se uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos professores para a melhoria da prestação do serviço educativo. A maioria dos(as) participantes (P02, P04, P05, P09, P10, P11 e P12) referiram a ação de melhoria “Colaborar para melhorar”, que foi planeada e implementada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, mas que continuou a existir na ENAAE posteriormente, perdurando no tempo. Esta ação destinou-se/destina-se a apoiar docentes que voluntariamente requeressem/requeiram ajuda na gestão dos alunos em sala de aula a nível pedagógico-disciplinar. A área da aferição dos critérios de avaliação apresenta, comparativamente com as anteriormente enunciadas, uma evidência menos significativa de mudanças por influência das AEE. Evidência bastante diminuta, pouco durável no tempo, ou mesmo nula foi encontrada nas áreas: dos departamentos; dos grupos disciplinares; da planificação das aulas; dos materiais e recursos; do apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino.

3. Quais os efeitos nos resultados académicos e sociais?

Para respondermos a esta questão, vamos utilizar os resultados do capítulo III (“Estudo B”), nomeadamente das subcategorias “1.3.3.: Influência nos resultados académicos e sociais dos alunos”, “1.2.1.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio 'Resultados'” e “1.2.3.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio 'Liderança e gestão’”. Serão também consideradas as subsecções “2.2. ENAAE2”, “2.8. Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos ‘resultados’ em duas organizações escolares”, “2.9. Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares” e “2.10. Considerações finais” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do capítulo II (“Estudo A”).

R:

Na maioria das 7 ENAAE, cujos relatórios de avaliação externa e contraditórios foram analisados na secção 2 do capítulo II (“Estudo A”), verificou-se uma subida da classificação nos 3 domínios da AEE, da 1.^a AEE para a 2.^a AEE. No entanto, tal não se verificou na ENAAE que aqui é objeto de estudo. Nesta instituição ocorreu uma descida das classificações, incluindo no domínio “Resultados” (rever quadro 10 da subsecção “2.2. ENAAE2” do “Estudo A”). Em duas ENAAE próximas dessa ocorreu uma subida nesse domínio, da primeira para a segunda AEE, para a qual também contribuíram as práticas evidenciadas nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão” (subsecção “2.8. Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos ‘resultados’ em duas organizações escolares” do “Estudo A”). Em duas outras ENAAE, também geograficamente próximas da ENAAE aqui estudada, o aumento da oferta educativa, das instalações escolares, dos professores, dos não docentes, entre outras mudanças, não prejudicou a classificação no domínio “Resultados”, antes pelo contrário, essa classificação subiu, da 1.^a para a 2.^a AEE (subsecção “2.9. Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares” do “Estudo A”). Nas áreas prioritariamente a melhorar, definidas pela equipa de AEE, no final do relatório da 2.^a AEE da ENAAE que estudamos nesta tese, foram indicados, entre outros: a adoção de medidas que proporcionem a melhoria das aprendizagens e do desempenho dos alunos nas disciplinas e cursos com piores resultados, a seleção de indicadores sobre o impacto da escolaridade dos cursos profissionais ministrados, a definição e assunção de metas quanto aos resultados académicos a atingir por ano/disciplina e o aprofundamento na análise dos resultados académicos dos alunos (subsecção “2.2. ENAAE2” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”). A maioria dos(as) entrevistados(as) (P02, P03, P04,

P05, P07, P08, P10 e P11), em relação à influência das AEE nos resultados acadêmicos e sociais dos alunos (cód. 1.3.3.), referiram, menos ou mais explicitamente, essa influência, focados, principalmente, no que aconteceu depois da saída dos resultados da 2.^a AEE. Segundo o(a) participante P07 “[...] nota-se bem a influência da avaliação externa porque [...] duas das ações [de melhoria], particularmente, estavam destinadas à melhoria dos resultados acadêmicos e então houve todo o empenho em que se verificasse essa melhoria” (P07). O(A) entrevistado(a) P08 salientou que da “avaliação [externa de escola] efetuada em 2014 para cá, os resultados escolares melhoraram, principalmente nos cursos profissionais” (P08). O(A) participante P10 referiu que “[...] tem um reflexo positivo. Ações de melhoria como as direcionadas para os cursos profissionais, as voltadas para os apoios aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais tempo para a lecionação e explicação dos conteúdos de matemática, tudo isto vai ter reflexos nas avaliações das aprendizagens dos alunos [...]” (P10). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que nos “resultados acadêmicos a avaliação externa de escola tem uma influência positiva. Nos resultados sociais, como a participação no desporto escolar, nas Escolíadas e no teatro, também tem uma influência pois nos relatórios [da avaliação externa] isso também é mencionado” (P02). P05 referiu que “[...] teve influência na percepção dos professores da Escola da importância da melhoria dos resultados acadêmicos e sociais dos alunos [...]” (P05). O(A) participante P03 mencionou que a “[...] mudança que provocou nas estratégias e especificidade da intervenção dos professores em sala de aula e na diferenciação dos instrumentos de avaliação influenciaram os resultados e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (P03). O(A) participante P11 considerou que a avaliação externa de escola vai “ter sempre influência [...]” (P11), no entanto acrescentou que “[a]quilo que eu mais temo, sendo esse um dos grandes males que podem resultar deste processo, é que os resultados acadêmicos dos alunos sejam artificiais e manipulados para atingir as metas definidas” (P11). Os(As) participantes P04, P06, P09 e P12 expressaram pontos de vista que consideram que a AEE teve pouca ou nenhuma influência nos resultados acadêmicos. Assim, P04 mencionou que não via “[...] relação das avaliações externas com os resultados acadêmicos e sociais dos alunos exceto [...] em relação aos cursos profissionais” (P04), P06 referiu que nos “resultados acadêmicos acho que não tem. Porque isso é uma coisa que depende muito obviamente da dinâmica da própria escola e do resultado do trabalho dos docentes e dos discentes e do apoio que os alunos têm ou não têm em casa” (P06), P09 considerou que se “os circuitos funcionassem em pleno acredito que as AEE teriam influência... Se discutíssemos de forma mais aberta as questões pedagógicas e científicas... O que eu acho é que isso não acontece [...]” (P09) e P12 mencionou que “[...] não há nenhuma relação direta entre uma coisa e outra” (P12). Na leitura

dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola, relativamente à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados” (cód. 1.2.1.), dos 9 participantes (P01, P02, P03, P04, P06, P07, P10, P11 e P12) que expressaram conteúdo enquadrável neste tópico, 2 (P01 e P12) não estavam a trabalhar na ENAAE na altura da 2.^a AEE e outros 2 (P04 e P10) mencionaram não se recordar da classificação obtida pela ENAAE, na 2.^a AEE, no domínio “Resultados” (obteve “Suficiente”). O(A) entrevistado(a) P10 recordou-se da descida dos resultados da primeira para a segunda avaliação externa, referindo que “[...] [p]ara além das taxas de conclusão nos cursos profissionais [taxas de conclusão inferiores à média nacional] recordo-me que, nomeadamente, no português e na física havia uma grande discrepância entre a classificação interna final e classificação no exame [nacional]” (P10). O(A) participante P11 mencionou que “[...] na opinião dos avaliadores externos, [a ENAAE estaria] um pouco aquém daquilo que seriam as metas a atingir em algumas dimensões. Fomos aconselhados a refletir em estratégias e percursos alternativos precisamente para prestar um melhor serviço educativo [...]” (P11). P11 recorda-se “de sentir alguma frustração e injustiça perante os resultados divulgados” (P11), uma vez que, no seu entender, “[...] os instrumentos de ponderação da avaliação não respeitaram as características da [ENAAE]” (P11), “[...] os indicadores de avaliação não tiveram em conta muitas vezes a proveniência dos nossos alunos, a idade dos nossos alunos, o número de alunos que temos [...]” (P11), “[a ENAAE foi incluída] num *cluster* com outras escolas que não tinham nem sequer a nossa dimensão, nem heterogeneidade dos alunos, nem a proveniência e origem social” (P11). O(A) entrevistado(a) P02 referiu que “[a]tendendo aos resultados nos exames nacionais a português e matemática, embora não concordando que a equipa [de avaliação externa] se focasse fundamentalmente nesse aspeto, esses resultados existiam, não favorecendo a Escola” (P02). Considerando também as baixas taxas de conclusão nos cursos profissionais, P02 acrescentou que “[...] [a]tendendo a estes dois resultados penso que a avaliação foi mais ou menos correta, o que levou à atribuição da classificação de ‘Suficiente’” (P02). No entender do(a) participante P07, a atribuição desta classificação de “Suficiente” teve “[...] consequências não muito positivas na avaliação do desempenho docente” (P07). O(A) participante P06 considerou que “[...] os resultados [da ENAAE] não eram os melhores mas também não eram os piores. [...] na última avaliação externa isso não se reflete [...]” (P06). Para este(a) entrevistado(a) isso “tem tudo a ver com as equipas que fazem o que fazem e com a subjetividade que é colocada nessas avaliações. Se for uma coisa que é 1 ou 0 não há dúvidas, se o resultado final fosse um somatório de uns ou zeros seria fácil” (P06). No entender do(a) participante P03 a “escola tinha um trabalho de desempenho que claramente podia ser sempre, em qualquer circunstância, ser

sempre avaliado como bom. Foi uma avaliação muito baixa” (P03). Em relação à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão” (cód. 1.2.3.), o(a) entrevistado(a) P02 mencionou que no “[...] domínio da ‘Liderança e gestão’ também penso que a classificação obtida no domínio dos ‘Resultados’ arrastou para baixo a classificação obtida. Avaliar os resultados dos alunos era o objetivo fundamental na segunda avaliação externa. A classificação nesse domínio empurrou para baixo as classificações obtidas nos outros domínios” (P02).

A partir do exposto anteriormente, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existem algumas evidências dos efeitos das AEE nos resultados académicos dos alunos. Nos resultados sociais as evidências dessa influência das AEE são bastante menos significativas.

4. Que consequências para a relação da escola com a comunidade?

Para respondermos a esta questão, vamos utilizar os resultados do “Estudo B”, nomeadamente das subcategorias “1.3.4.: Influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos”, “1.3.5.: Influência na participação dos pais e EE nas atividades da escola” e “1.3.6.: Influência na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações)” da secção 2 (inquérito por entrevista) do capítulo III do “Estudo B”. Será também considerada a subsecção “2.10. Considerações finais” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”.

R:

Entre outras conclusões do “Estudo A”, esse trabalho possibilitou constatar a ocorrência, na maioria das 7 ENAAE, de um reforço das parcerias entre as ENAAE e as instituições e empresas da localidade e região onde se inserem e de um aumento da participação da comunidade na vida da ENAAE (subsecção 2.10. da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”). Uma maioria dos(as) entrevistados(as) (P03, P04, P05, P06, P07, P09, P11 e P12) expressou-se no sentido de que a avaliação externa de escola não tem influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos (cód. 1.3.4.). O(A) entrevistado(a) P04 mencionou que o “acompanhamento que os pais e encarregados educação vão fazendo ao longo do tempo não decorre da avaliação externa [de escola]. Eles são chamados a participar nos painéis e não mais do que isso” (P04). O(A) participante P06 referiu que as AEE “[n]ão têm influência. Não alteraram o interesse, a motivação dos pais na escola. A participação dos pais é direcionada para resultados académicos” (P06). Numa linha de pensamento idêntica, P09 entendeu que não há “[n]enhuma” (P09) influência das AEE na participação dos pais e EE no acompanhamento

direto dos seus educandos, acrescentando que “[v]ejo, por exemplo, que há pais que só pensam no seu filho e não pensam no bem-estar do coletivo. O ideal seria todos caminharmos no mesmo sentido mas é muito difícil pôr isso em prática porque há interesses muito divergentes” (P09). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou que não “[...] há influência da avaliação externa na participação dos pais e encarregados de educação. A participação dos pais na escola é sempre um elemento a considerar, a avaliar e a analisar [...]” (P07). O(A) participante P12 referiu que “[...] [q]uem poderá ter influência nisso são os diretores de turma. Os pais e encarregados de educação contactam com os diretores de turma...” (P12). Refletindo sobre a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos, P11 referiu que “[s]e a avaliação externa devia ter essa influência? Devia. Mas penso que será preciso fazer um grande esforço imaginativo para ver isso acontecer. Os pais de hoje, na sua grande maioria, não se mobilizam nesse sentido” (P11). No entender deste(a) entrevistado(a), a “grande maioria dos pais não acompanha o processo, o percurso de aprendizagem. Apenas se mostram preocupados com os resultados finais. [...] Aliás, duvido que procurem ter acesso a esse tipo de informação clara e objetiva, ficando-se muitas vezes pela leitura daquilo que são os resultados divulgados pelos media, nos rankings de escolas, uma completa artificialização da realidade, como sabemos todos” (P11). Ainda segundo P11, a “grande maioria dos pais só intervém ou vem à escola quando convocado, ou quando há problemas que afetam diretamente os seus educandos. De outra forma, são muito poucos os que se envolvem” (P11). O(A) entrevistado(a) P02 referiu que “[...] não se pode fazer uma associação direta [entre a influência das AEE e a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos]. Tentou-se que os pais viessem à Escola, através dos diretores de turma, até na entrega das classificações de final de período que era feita pessoalmente... A avaliação externa aí não teve grande impacto” (P02). Numa linha de pensamento oposta, P01 mencionou que “[s]im, a avaliação externa [de escola] tem influência” (P01) mas não desenvolveu mais esta sua ideia. Em relação à influência das AEE na participação dos pais e EE nas atividades da escola (cód. 1.3.5.), a maioria dos(as) participantes (P02, P03, P04, P05 e P12) que expressaram opinião fê-lo no sentido de considerar que não há influência. O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que a “avaliação externa não tem influência. Os encarregados de educação participam mais nas atividades da biblioteca e quando há jogos ou eventos em que os filhos estão a participar” (P02). O(A) entrevistado(a) P11 referiu que “[p]ais sabedores e preocupados em analisar esses resultados [da avaliação externa]? Eu não estou a vê-los em grande número a quererem envolver-se colaborativamente com a escola nesse sentido” (P11), acrescentando que “[...] [v]ejo com maior facilidade pais que se assumem críticos perante o trabalho da escola, culpabilizando professores e direções pelos resultados

escolares menos satisfatórios dos seus educandos. Não vejo que colaborem, tentando perceber de que forma podem ajudar.” (P11). O(A) participante P12 referiu que “[t]ambém acho que não [há influência da avaliação externa de escola]. É a própria escola que através do diretor de turma, através da associação de pais, através da associação de estudantes, é mais eficaz. Não a avaliação externa por si” (P12). Numa linha de pensamento oposta, P01 mencionou que “[s]im, a avaliação externa [de escola] tem influência. Não quer dizer que os pais participem mais. Não tenho observado grande mudança nesse sentido porque é ensino secundário. [...] É um bocadinho só sobre os resultados escolares e não sobre as atividades que se desenvolvem na escola e da importância que eles poderão ter nessas atividades” (P01). Relativamente à influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) (cód. 1.3.6.), as opiniões dos(as) entrevistados(as) dividem-se entre os(as) que consideram a existência de alguma influência (P01, P03, P06 e P07), aqueles(as) que não têm certeza disso (P08, P11 e P12) e outros(as) que se expressaram mais no sentido de não haver essa influência (P02 e P05). O(A) participante P01 referiu que a “avaliação externa penso que trouxe mudanças. Penso que a escola está a trabalhar bem nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo]” (P01), acrescentando que “[a]lém disso penso que a escola tenta [participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]. Através do projeto cultural de escola... Através das provas de aptidão profissional com os parceiros que fazem parte dos júris...” (P01). O(A) entrevistado(a) P03 mencionou que “[...] se a avaliação externa e o seu resultado forem positivos isso facilita com certeza a possibilidade da escola ter uma intervenção ao nível da comunidade muito mais visível. Se forem menos positivos, poderão haver desconfianças... [...]” (P03). O(A) participante P06 referiu que vê a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente “[...] mais numa perspetiva de se a comunidade tem acesso aos relatórios de avaliação externa da escola e lhe dá valor, isso pode ser estimulador para o estabelecimento de protocolos com entidades e empresas, relação com a comunidade... [...]” (P06). O(A) participante P07 mencionou que houve “[...] muito trabalho que foi feito, muitas parcerias, um grande avanço. Os frutos estão a ser colhidos. Houve reconhecimento para a escola. A nível dos cursos profissionais é particularmente notória a melhoria depois da intervenção da avaliação externa de escola” (P07). P08 referiu que a “avaliação externa talvez tenha influenciado mas teríamos de ter dados se do outro lado [das empresas, autarquia, ...] o relatório [da avaliação externa] também foi lido. Sei que há muito mais entidades a colaborarem com a escola do que antigamente. Até no conselho geral se nota mais participação, antes não eram tão assíduos. Se isso advém da leitura do documento da avaliação externa não sei. Seria preciso eu perguntar às

entidades” (P08). P11 referiu que a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente “[...] é um aspeto que pode ou não ter sido influenciado pela avaliação externa. [...] existiu sempre um esforço por parte da escola para criar boas relações com as entidades externas [...]” (P11). O(A) participante P12 considerou que “[p]rovavelmente terá alguma influência. Uma avaliação de “Excelente” [na avaliação externa] poderá fazer com que mais alunos queiram vir para a escola... Pode implicar parcerias mas também não me parece que pelo facto de escola ter um “Muito Bom” ou um “Bom” as instituições deixem de fazer parcerias.” (P12). Expressando-se no sentido da não influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente, P02 referiu que a “avaliação externa não teve influência direta nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo] porque a Escola já tinha e tem uma rede de contactos, a nível local e regional” (P02), acrescentando que é “normal a Escola dar esse contributo, nomeadamente a nível dos cursos profissionais. Mas não há uma influência da avaliação externa [na participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]” (P02). Numa mesma linha de pensamento, P05 mencionou que “[e]ssas parcerias já existiam pois a Escola, devido às suas características, sempre esteve ligada ao tecido empresarial da região. Não foi por causa da avaliação externa [de escola]” (P05).

A partir do anteriormente exposto, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existe pouca evidência da influência das AEE na relação da escola com a comunidade exterior envolvente (autarquia, empresas, associações). Com evidência quase nula ou mesmo nula da influência das AEE na relação da escola com a comunidade, encontram-se as áreas da participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos e da participação dos pais e EE nas atividades da escola.

5. Que mudanças ocorrem na autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada?

Para respondermos a esta questão, vamos utilizar os resultados do capítulo III (“Estudo B”), nomeadamente das subcategorias "1.1.5.: Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola", "1.1.6.: Perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE", "1.1.7.: Perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)", "1.1.8.: Utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria", "1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE", "1.3.7.: Influência na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola", "1.3.8.: Influência na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE" e "1.3.9.: Influência no processo de autoavaliação da escola". Serão também consideradas as subsecções "2.2. ENAAE2" e

“2.10. Considerações finais” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do capítulo II (“Estudo A”).

R:

No relatório da 2.^a AEE da ENAAE, os avaliadores externos mencionaram como área a melhorar o aprofundamento do processo de autoavaliação, designadamente a conceção e execução de um plano de melhoria (subsecção “2.2. ENAAE2” do “Estudo A”). Na maioria das 7 ENAAE, analisadas no “Estudo A”, ocorreu um desenvolvimento dos processos de autoavaliação, com uma maior atenção dada à análise dos resultados dos alunos, à análise da execução do plano de atividades, à consideração dos pontos fortes e fracos assinalados na 1.^a AEE, à identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar e à elaboração de planos de melhoria (subsecção “2.10. Considerações finais” do “Estudo A”). Dos(as) 7 entrevistados(as) (P02, P03, P06, P07, P09, P10 e P11) que expressaram conteúdo discursivo enquadrável no tema da identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola (cód. 1.1.5.), 4 (P02, P03, P09 e P10) mencionaram mais os pontos fracos evidenciados pela equipa da 2.^a AEE. O(A) participante P02 mencionou que “os pontos fortes da escola foram evidenciados pela equipa de avaliação [na segunda avaliação externa] e concordámos com eles” (P02). Em relação aos pontos fracos, alguns(mas) participantes recordam-se que as taxas de conclusão (P02), nomeadamente nos cursos profissionais (P03 e P10), e os resultados em algumas disciplinas, nos exames nacionais (P02), foram indicados como pontos frágeis na 2.^a AEE. Em relação ao que aconteceu posteriormente, no caso dos cursos profissionais, P10 referiu que “houve um cuidado de período a período e de ano a ano, com a recuperação de módulos, [ocorrer] uma melhoria acompanhada pelos vários líderes intermediários, pelos professores e até pelos funcionários” (P10). Também P09 mencionou o posterior apoio dado a docentes tendo “entrado uma ação de melhoria na altura que se centrava precisamente no apoio a docentes com mais dificuldades de controlar o comportamento dos alunos” (P09). Por outro lado, P07 referiu que “lamentavelmente, as pessoas não dão a devida atenção a estes documentos [relatórios de avaliação externa], nomeadamente a valorização dos pontos fortes que é preciso manter e os pontos fracos que têm de ser resolvidos” (P07). Relativamente à perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE (cód. 1.1.6.), 8 participantes (P01, P03, P04, P05, P06, P07, P10 e P11) expressaram opinião enquadrável nesta subcategoria de análise. O(A) entrevistado(a) P01 mencionou que “em relação ao relatório de avaliação externa, acho que o mesmo continha os pontos fracos e os pontos fortes que existiam” (P01). Em relação às taxas de conclusão nos cursos profissionais (na época da 2.^a AEE, baixas), P04 considerou ter havido “[...] uma

correspondência entre os resultados referentes aos cursos profissionais e a realidade que existia nessa altura na escola” (P04). Esta mesma ideia foi também expressa pelo(a) entrevistado(a) P10 que referiu que “a realidade dos cursos profissionais, que tinham umas taxas baixas [de conclusão] estava no relatório [da segunda avaliação externa]” (P10). Cinco participantes apresentaram asserções de não total concordância ou até de discordância com a ideia de que o escrito no relatório da 2.^a AEE representava fielmente a realidade da escola. Assim, P06 mencionou que “embora não estejam totalmente desfasados [os resultados da avaliação externa] eu penso que existe alguma margem de erro” (P06), P05 referiu que “[...] a realidade da Escola estava lá em alguns pontos, noutras menos” (P05) e P07 afirmou que “[...] a imagem que se tem, que se cria, nem sempre é aquela que corresponde à realidade” (P07). O(A) participante P11 referiu que a ENAAE “foi incluída num *cluster*, mas não era claro para nós que a escola tivesse que estar naquele *cluster*” (P11), “não deveria ter sido posicionada/integrada naquele *cluster*” (P11), “[...] pelas características da sua comunidade de alunos, pela heterogeneidade da comunidade alunos, pelo número de alunos, pelo meio em que está inserida, pelas características socioeconómicas das famílias [...]” (P11). P03 referiu que “[...] os resultados que foram apresentados são claramente enviesados” (P03), considerando que “tendo em conta os resultados da escola a todos os níveis, uma escola ser avaliada como suficiente [...] com esta dimensão, com este peso na formação de alunos, acho que eu fiquei muito chocado” (P03). Seis entrevistados(as) (P02, P04, P06, P07, P09 e P10), em relação à perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (cód. 1.1.7.), consideraram que a atitude da IGEC foi evoluindo para ser mais de ajuda e colaboração com a ENAAE, tomando-se como referência temporal a ocorrência da 2.^a AEE e a elaboração e execução do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa que se lhe seguiram. Relativamente à utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria (cód. 1.1.8.), a maioria dos(as) participantes, em relação à 2.^a AEE, reconheceu essa utilização e apresentou alguns exemplos. O(A) entrevistado(a) P07 referiu que os resultados “[...] foram considerados para a elaboração de ações de melhoria” (P07) e que “[f]oi um salto muito grande, a vários níveis, que se refletiram, até, na formulação do projeto educativo” (P07). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que “na sequência da [segunda] avaliação externa foi elaborado um plano de melhoria. Algumas ações desse plano foram aproveitadas para o programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC, que incidiu sobre 4 áreas: a melhoria dos resultados dos cursos profissionais, a melhoria dos resultados nos cursos científico-humanísticos, apoios (coadjuvâncias) a professores e a prevenção da indisciplina dos alunos” (P02). P05 referiu que fez parte de uma das equipas do programa de acompanhamento da ação

educativa tendo gostado muito do trabalho desenvolvido com os inspetores afirmando: “[...] Acho que nos ajudaram a criar ali uma linha condutora e uma rede fina para os resultados que queríamos atingir” (P05). A recuperação de módulos em atraso pelos alunos dos cursos profissionais ou a melhoria dos seus resultados foi uma ação/estratégia referida também por P03, P04, P07 e P10. O(A) participante P11 referiu que “o *feedback* que nós tivemos dessa avaliação [segunda avaliação externa] serviu para que os órgãos da escola se reunissem e refletissem sobre formas, sobre estratégias de melhoria, mais frequentemente [...]” (P11). Este(a) entrevistado(a) referiu que “foram criados programas de auxílio e acompanhamento a professores que, na altura, se debatiam com algumas dificuldades relacionadas com a indisciplina, a gestão dos alunos em sala de aula [...]” (P11), bem como “[...] [f]oi criado um projeto envolvendo as disciplinas de matemática e de física, com mais horas de lecionação, o “turma mais” [...]” (P11). Sobre disciplinas com exame nacional, P10 mencionou que “nas disciplinas de exame [nacional], na física e no português, havia ali uma discrepância grande entre as notas da classificação interna final do ano e as notas obtidas no exame” (P10), tendo ocorrido “uma preocupação grande em ver o que é que se passava e em melhorar os métodos de ensino, eventualmente a avaliação, e até de se ministrar os conteúdos no sentido de anular um pouco esta diferença [entre a classificação interna de frequência e a classificação no exame nacional]” (P10). Também o(a) participante P07 referiu: “na Matemática, na Físico-Química, que penso que seriam as que estavam mais desalinhasdas com as percentagens de conclusão nos exames, também isso foi objeto de uma ação de melhoria [do programa de acompanhamento da ação educativa] e alcançaram-se melhores resultados” (P07). P03 referiu o uso de estratégias diferenciadas de avaliação e o passar a perceber-se “perfeitamente qual era o objetivo dos conceitos matemáticos que é necessário passar a determinados alunos ... não achar que se ensina a mesma coisa a todos da mesma maneira” (P03). O aumento dos apoios pedagógicos foi também referido por P08 e P10. P08 mencionou que “há muito mais apoios pedagógicos [aos alunos]. Há muito mais apoios pedagógicos diferenciados para alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54 [de 6 julho de 2018] e para os bons alunos também” (P08). P10 que referiu que “[...] [t]ivemos casos exigentes e nós [escola], sem termos qualquer funcionário adicional, que foi sempre pedido, criámos espaços para eles se movimentarem. Conseguimos uma segunda psicóloga a meio tempo...” (P10). A alteração dos critérios de avaliação foi mencionada por P02 que afirmou que “os critérios de avaliação também foram alterados para darem mais importância à participação, à colaboração, à pontualidade dos alunos nas aulas. Não serem só as classificações nos testes escritos...” (P02). O acompanhamento do trabalho dos docentes foi,

no entender de P03, melhorado o que “[...] mudou completamente métodos de ensino no meu grupo em particular [matemática]” (P03).

Em relação aos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.), os(as) entrevistados(as) expressaram os seus pontos de vista relativamente a vários fatores. Um deles foi a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa. Segundo o(a) participante P09 a “[...] avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE” (P09). P02, centrado(a) na 2.^a AEE, referiu que “[a] avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]” (P02). P05 mencionou que “[h]ouve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa” (P05). P07 considerou que “A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível” (P07). Focando-se no período temporal imediatamente a seguir à publicação do relatório da 2.^a AEE, P10 mencionou que “[e]m relação à articulação da avaliação interna com a avaliação externa, houve sempre o cuidado em ir ler o relatório [da segunda avaliação externa] [...] Houve uma preocupação muito grande em olhar para os estudos que internamente íamos [a escola, a equipa de avaliação interna] fazendo” (P10). Os(As) entrevistados(as) P03, P04, P08 e P11 expressaram pontos de vista mais abrangentes no tempo sobre a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa. P03 considerou que a partir da 2.^a AEE “[...] a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado” (P03). P04 destacou que “[...] [a] equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04). Para P08 “[...] [a] autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08). Em relação à influência das AEE na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola (cód. 1.3.7.), a maioria dos(as) entrevistados(as) expressou-se centrando-se, principalmente, no anterior diretor. O(A) participante P04 referiu que “[e]nquanto coordenador da equipa de avaliação interna a nossa

escola decidiu que o modelo de avaliação interna seguia o mais perto possível o modelo de avaliação externa. Por uma questão inclusivamente de organização nossa, facilitando quer o nosso trabalho quer o trabalho das equipas de avaliação externa” (P04). P10 mencionou que “[s]im, em relação ao diretor anterior, os modelos de avaliação externa estavam presentes” (P10). A mesma opinião teve P09 que referiu “[c]om o anterior diretor, sim”, acrescentando que “[...] [c]om o presente diretor, não” (P09). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou “[s]im. Para o anterior diretor, a escola era um pouco o seu lema de vida. Essa imagem é sempre a imagem de um diretor em pleno. Sempre presente e sempre atento. Sempre a tentar dar respostas dentro daquilo que ele podia e dentro das limitações que existiam. Em relação ao atual diretor, ainda não tenho uma opinião consolidada” (P07). Mais céticos ou claramente considerando que os modelos de AEE não estão presentes na forma como o diretor reflete sobre a escola os(as) participantes P06, P03, P01 e P08 referiram o que se segue. P06 mencionou que “[n]ão me parece. Vejo diferenças entre o diretor anterior e o diretor atual. Havia um outro tipo de preocupação sobre questões mais ligadas a resultados académicos, a questões de ensino-aprendizagem com anterior diretor. Agora estamos mais focados em visibilidade social, visibilidade cultural, do que propriamente em resultados académicos. Existem várias dimensões na escola. Não é só a dimensão cultural, não é só a dimensão económica, não é só a dimensão pedagógica... Todas elas devem formar um todo e não se pode pôr o foco numas e desprezar as outras. Todas elas deveriam confluir para a globalidade para criar uma escola melhor” (P06). O(A) entrevistado(a) P03 referiu que “[e]u acho que não. Eu acho que é aí que teve problema com o anterior diretor. Foi essa questão ser pouco relevante na relação do diretor com o resto da comunidade educativa” (P03). P01 mencionou que “[n]ão estão [presentes]. Deveriam estar.” (P01). Com igual opinião mas detalhando um pouco, P08 referiu que “[n]ão, não estão. Já tinha referido que eu penso que na sua ação, o diretor atual, um bocadinho diferente do diretor anterior, não se nota qualquer tipo de mudança. O diretor [atual] baseia-se no seu projeto de intervenção. Em relação ao diretor anterior penso que houve uma pequena mudança, não muito também” (P08). Segundo o(a) entrevistado(a) P11, a “avaliação externa tem influência” (P11), acrescentando, em abstrato relativamente ao cargo de diretor de uma escola, que o “diretor tem que procurar em dar resposta a isso [aos resultados da avaliação externa]. Eu acho que o diretor tem que refletir na escola sobretudo a partir do conhecimento que tem dos seus alunos e do meio em que está envolvido. A partir daí deve tentar traçar objetivos ou deve tentar formular uma política de escola” (P11). Relativamente à influência das AEE na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE (cód. 1.3.8.), metade dos(as) participantes (P05, P06, P07, P08, P09 e P10) expressaram opinião enquadrável nesta subcategoria de análise. O(A)

entrevistado(a) P05 considerou que os referenciais “[...] foram utilizados para a avaliação interna. Foi mais um instrumento de trabalho que foi aproveitado pela Escola” (P05). P09 mencionou que “[s]im, acredito que haja algum cuidado em utilizar a mesma terminologia” (P09). O(A) participante P10 referiu que “[q]uando a avaliação [externa] foi feita, depois nós [escola], na avaliação interna, tivemos a preocupação de ir ao encontro de fazer as ações de melhoria. A avaliação interna segue os referenciais da avaliação externa” (P10). P07 considerou que “[h]á alguma apropriação dos referenciais pela escola” (P07). Numa linha de pensamento que se afasta dessa apropriação P08 mencionou que é “difícil as lideranças de topo e os docentes fazerem a apropriação. Há resistências” (P08). Identicamente, P06 referiu que as “pessoas foram refletindo sobre este ou aquele referencial e os resultados que tiveram [na avaliação externa]. Fora isso, as pessoas não querem saber dos referenciais para nada. Querem é fazer o seu trabalho e está o assunto resolvido” (P06). Em relação à influência das AEE no processo de autoavaliação da escola (cód. 1.3.9.), a grande maioria dos(as) entrevistados(as) reconhece essa influência. O(A) participante P03 mencionou que “[...] a avaliação interna só ganhou a importância que hoje tem e que é reconhecida por toda a comunidade escolar a partir do momento desta segunda avaliação externa” (P03). Segundo este(a) participante “[...] foi a partir daí que as pessoas entenderam que é necessário olharem-se ao espelho em períodos curtos, no máximo um ano letivo, para saberem qual o ponto da situação em que estão. A avaliação interna tem tido um papel decisivo na possibilidade de melhorar tudo e de verificar qual o efeito dos planos de melhoria que foram implementados na altura dos resultados da avaliação [segunda avaliação externa]” (P03). O(A) entrevistado(a) P11 referiu que a “avaliação externa influenciou a atividade da equipa de avaliação interna. Deu uma orientação e um sentido mais objetivos ao seu estudo, tornou-o mais focado e sistemático, resultando, na altura, na produção de um conjunto de relatórios que levaram a comunidade a promover novos debates internos acerca da filosofia de escola e do rumo a tomar. Ajudaram a perceber quais eram os pontos fortes e menos fortes da escola, bem como, do que seria necessário ajustar ou criar no sentido de melhorar [...]” (P11). O(A) participante P10 mencionou que a “nossa avaliação interna é realizada de modo contínuo. [...] a partir do relatório da [segunda] avaliação externa, foram vistos os pontos a melhorar e foram planeadas ações de melhoria que depois foram implementadas” (P10), acrescentando que em “relação à monitorização da execução das ações de melhoria, dou como exemplo as refeições escolares [...]” (P10). O(A) entrevistado(a) P01 referiu que a “[...] equipa de avaliação interna trabalha bem. Nem sempre é bem percebida pelos grupos disciplinares” (P01) que, segundo P01 “[...] não leem esses documentos [os planos e outros documentos com ações de melhoria] e deviam ler” (P01). P01 acrescentou que a

“equipa faz monitorização das ações [de melhoria]. Os grupos [disciplinares] interessam-se pouco” (P01). P02 referiu que a “avaliação interna focou-se sempre naquilo que a avaliação externa apontou nos relatórios [...]” (P02). Para este(a) participante foi “claro o trabalho de elaboração de planos e outros documentos com ações de melhoria. Ocorreu também uma monitorização da execução das ações de melhoria. A autorregulação aconteceu pois, de quando em quando, a equipa de avaliação interna apresentava ao diretor sugestões de áreas e assuntos aos quais era necessário dar ou continuar a dar atenção” (P02). No entender de P04 há “uma ligação direta entre avaliação interna e avaliação externa” (P04), há “uma colagem, no bom sentido do termo, entre os dois modelos [o da avaliação externa e o da avaliação interna]. Isso é facilitador do nosso trabalho e de quem nos visita. Com base nos resultados da avaliação externa fizemos planos de melhoria, uns implementados com mais sucesso do que outros. Elaboramos também o nosso relatório anual [de autoavaliação de escola]” (P04). Segundo o(a) participante P05 a “avaliação interna tem tido uma preocupação constante de mostrar o que se faz assim como aquilo que pode ser melhorado na Escola. Tem também participado na elaboração de planos com ações de melhoria e feito a monitorização da execução das ações de melhoria” (P05). O(A) entrevistado(a) P06 mencionou que a “avaliação interna tem procurado ter sempre presente a avaliação externa e produzir vária documentação no sentido de garantir que, em qualquer altura ou se nos aparecer uma equipa de avaliação externa, estamos à vontade para conversar sobre isso [a avaliação da escola]” (P06), acrescentando que “[t]emos dados disponíveis e fiáveis ao longo dos vários anos. Existe uma preocupação, um cuidado, uma estrutura criada [equipa de avaliação interna] que dá resposta. [...] podemos discutir resultados, podemos fazer comparações (ver se há evoluções, se não há evoluções)... Há um manancial de informações que, a ser bem trabalhado, pode contribuir para uma dinâmica de escola muito interessante” (P06). Segundo o(a) participante P12 a “avaliação externa é um ponto de partida para a avaliação interna. O que a equipa de avaliação interna faz vai ao encontro daquilo a própria avaliação externa faz. Através da avaliação interna supostamente atingir-se-ão bons resultados [...]” (P12). No entender de P08 a “avaliação interna é até mais importante do que a avaliação externa porque a avaliação interna tem conhecimento da realidade e das necessidades” (P08). P09 referiu que tem “sido muito útil a existência de uma equipa de avaliação interna para nos fazer refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que a AEE pois, no caso da AEE deveria ter ocorrido um debate mais alargado e de forma mais ampla e com discussão de coisas concretas [...]” (P09). Os(As) participantes P02, P04, P05, P06, P10, P11 e P12 consideraram que a equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola.

A partir do exposto no parágrafo anterior, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existe evidência significativa de mudanças ocorridas na autoavaliação da ENAAE por influência da 2.^a AEE.

6. Há um conjunto de processos de melhoria que são seguidos?

Para respondermos a esta questão, vamos analisar os resultados do “Estudo B”, nomeadamente das subcategorias “1.3.10.: Influência na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver)”, “1.3.11.: Influência na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver”, “1.3.12.: Influência na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico”, “1.3.13.: Influência na implementação das atividades de melhoria”, “1.3.14.: Influência na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas” e “1.1.10.: Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa”. Serão também tidas em consideração as subsecções “2.2. ENAAE2” e “2.10. Considerações finais” da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”.

R:

A conceção e execução de um plano de melhoria da ENAAE foi referida no final do relatório da 2.^a AEE da mesma (subsecção “2.2. ENAAE2” do “Estudo A”). Por outro lado, na maioria das 7 ENAAE analisadas no “Estudo A”, ocorreu uma apropriação pelas ENAAE dos referentes utilizados na AEE (subsecção “2.10. Considerações finais” do “Estudo A”) e um desenvolvimento dos processos de autoavaliação da 1.^a para a 2.^a AEE. Cinco entrevistados(as) (P02, P05, P10, P11 e P12) expressaram conteúdo discursivo enquadrável na subcategoria relativa à influência das AEE na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver) (cód. 1.3.10.). O(A) participante P05 referiu que a “avaliação externa claramente ajudou ao diagnóstico dos problemas a resolver” (P05). Segundo P02 as “pessoas ficaram mais alertadas para quais eram os pontos fracos na Escola e ficaram mais motivadas para resolver esses problemas” (P02). O(A) entrevistado(a) P10 mencionou que a “avaliação externa [a segunda AEE] fez um diagnóstico que, na minha opinião, é coincidente com o que se passava na Escola” (P10). Na leitura que fizeram dos processos de avaliação de AEE, em relação às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa (cód. 1.1.10.), 5 participantes (P02, P05, P07, P10 e P11) expressaram conteúdo discursivo enquadrável nesta subcategoria de análise. Referindo-se ao programa de acompanhamento da ação educativa que a IGEC conduziu, aproximadamente 6 meses depois da divulgação do relatório da 2.^a AEE, P05 mencionou que “[q]uem esteve

envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores” (P05). P07 participou diretamente numa dessas equipas, numa ação de melhoria que surgiu “na sequência de terem surgido situações melindrosas, por assim dizer, em termos não só da indisciplina e da capacidade dos professores, sozinhos, resolverem esses problemas na sala de aula e de precisarem de um reforço, mas também dos focos de indisciplina derivarem da própria questão pedagógica” (P07). Segundo P07, os envolvidos nesta ação “[...] que eram desde coordenadores de departamento a professores que estavam a acompanhar os nossos colegas voluntariamente e outros que foram convidados, tiveram sempre cordialidade e respeito” (P07). P07 acrescentou que “o que percecionámos 2 anos depois, que foi o tempo em que o programa esteve a ser implementado com vigor, foi que os nossos colegas nos ficaram gratos. Ainda hoje [2023] esses colegas têm sempre uma palavra amável” (P07). O aumento das taxas de conclusão nos cursos profissionais passou por estratégias destinadas à recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, aquilo que resumidamente os docentes passaram a designar por “recuperação de módulos”. A este respeito o(a) participante P10 referiu a sua participação na “[...] recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola” (P10), acrescentando uma outra participação ao nível da “[...] criação de mais condições para os cursos (material)” (P10). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que fazia uma apreciação muito positiva considerando que “[...][a] avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores [...]” (P02). Em relação à influência das AEE na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver (cód. 1.3.11.), os(as) 6 participantes (P02, P04, P05, P07, P10 e P11) que expressaram opinião sobre este assunto reconheceram a influência que os resultados da 2.ª AEE exerceram nessa definição. Segundo o(a) entrevistado(a) P11, o “[...] trabalho na nossa escola partiu precisamente dos resultados apresentados [no relatório da 2.ª AEE] para a definição dos objetivos a atingir, passando pela discussão e criação das estratégias para o efeito” (P11). P11 acrescentou que a “discussão foi mantida ao nível dos órgãos de gestão escolar, com poder de decisão; depois partilhada com níveis de gestão hierárquica intermédia, até ao ponto em que foram definidas vários planos/medidas de melhoria, com indicação dos elementos envolvidos, metodologias, formas de acompanhamento e avaliação processual [...]” (P11). Os(As) participantes P02, P05, P07 e P10 deram como exemplo o programa de acompanhamento da ação educativa. No entender de P02 “[...] no programa de acompanhamento da ação educativa eles [inspetores] estiveram

diretamente envolvidos. Foram muito bem aceites pela Escola [os inspetores] e a Escola colaborou” (P02). Numa extensão temporal dos programas ou planos de melhoria que foram sendo elaborados e executados, P10 referiu “[s]im, houve uma influência da avaliação externa [de escola]. Recordo-me do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa... O plano de ação estratégico onde estive envolvido...” (P10). Relativamente à influência das AEE na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico (cód. 1.3.12.), os(as) 6 entrevistados(as) (P02, P04, P05, P06, P09 e P10) que expressaram opinião sobre este tópico reconheceram a influência que os resultados da 2.^a AEE exerceram nessa planificação. P04 referiu que “[s]im, os resultados da segunda avaliação externa influenciaram a planificação das atividades de melhoria, nomeadamente levaram à elaboração do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa” (P04). Este(a) participante acrescentou que na “sequência da última avaliação externa a equipa [de avaliação interna] planificou, participadamente com os grupos, um conjunto de ações de melhoria [constantes no plano de melhoria]. Isso foi o resultado direto dos resultados da avaliação externa” (P04). P06 referiu “[s]im, na planificação das atividades de melhoria vejo uma influência das avaliações externas” (P06). Numa linha de pensamento idêntica, P09 mencionou “[s]im, vejo uma influência clara das AEE. Não resulta do nada.” (P09) e P10 referiu que “[...] há, sem qualquer dúvida, uma influência da avaliação externa [de escola] na planificação das atividades de melhoria” (P10). Segundo P02 foi “[...] uma colaboração importante [a que ocorreu no programa de acompanhamento da ação educativa] que foi o resultado direto da avaliação externa. Isso foi importante para a Escola e a Escola colaborou a 100%” (P02). O(A) entrevistado(a) P05, reconhecendo essa influência da 2.^a AEE na planificação das atividades de melhoria, mencionou que “[...] [a]inda hoje [2022/2023] temos ações de melhoria que são uma continuação do que foi planeado e executado nesse tempo [2014/2015]” (P05). Em relação à influência das AEE na implementação das atividades de melhoria (cód. 1.3.13.), os(as) entrevistados(as), que expressaram opinião, reconheceram diferentemente essa influência, uns(umas) de forma mais geral (P01, P03, P06, P09 e P10) e outros(as) apresentando como exemplo dessa influência o programa de acompanhamento da ação educativa (P02, P04 e P05). O(A) participante P09 referiu “[...] [s]e não fosse a AEE a mostrar-nos que estamos a falhar neste ou naquele aspeto, não haveria a conceção e a implementação de ações de melhoria” (P09). O(A) participante P04 referiu “[...] [o] programa de acompanhamento da ação educativa [de iniciativa da IGEC] foi elaborado em conjunto com a inspeção e ocorreu uma monitorização da sua execução pelos elementos da escola que

estavam nas equipas desse programa e também pela própria inspeção que elaborou relatórios” (P04). Numa linha de pensamento idêntica, P02 mencionou o “[...] programa de acompanhamento da ação educativa, que durou uns meses, os inspetores vieram cá duas ou três vezes fazer o acompanhamento da implementação” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que “[t]endo algumas das pessoas que trabalharam com os inspetores, na altura da avaliação externa e do programa de acompanhamento da ação educativa, continuado na Escola e em funções ou cargos, nomeadamente na avaliação interna e em coordenações como a dos diretores de turma, penso que houve e há uma influência da avaliação externa na implementação das atividades de melhoria” (P05). Relativamente à influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas (cód. 1.3.14.), 5 participantes (P02, P03, P04, P05 e P10) expressaram-se num sentido da ocorrência dessa influência, principalmente logo a seguir ao conhecimento dos resultados da 2.ª AEE. O(A) entrevistado(a) P02 referiu que a “influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação externa de escola][...]” (P02). P10 mencionou que no “programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P04 referiu que logo “a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa” (P04), acrescentando que “[d]epois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual” (P04). Segundo P03 “[h]á uma coisa que mudou claramente. As pessoas passaram a dar uma importância muito elevada à avaliação, quer seja externa e quer seja interna. Isso já é uma atitude positiva que pode levar a fazer uma melhoria” (P03). Três participantes (P07, P08 e P09) opinaram num sentido de uma ocorrência mais limitada da influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas. O(A) entrevistado(a) P08 mencionou “[v]ejo alguma influência. A equipa de avaliação interna foi buscar alguns dados aos relatórios de avaliação externa... Mas influência direta não existe aqui nesta escola” (P08).

A partir do exposto anteriormente, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, existem evidências da ocorrência de um conjunto de processos de melhoria que foram/são seguidos posteriormente à realização da 2.ª AEE.

7. Existe uma cultura de melhoria?

Para respondermos a esta questão, vamos utilizar os resultados do “Estudo B”, nomeadamente das subcategorias “1.1.2.: Importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis”, “1.1.3.: Envolvimento do(a)

entrevistado(a) nos processos de AEE”, “1.1.10.: Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa”, “1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE”, “1.3.14.: Influência na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas”, “1.3.15.: Influência na pressão interna para a melhoria”, “1.3.16.: Influência na autonomia usada pelas escolas”, “1.3.17.: Influência na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa”, “1.3.18.: Influência na vontade para a escola ser uma organização aprendente” e “1.3.19.: Influência na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação”.

R:

Relativamente à importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis (cód. 1.1.2.), os(as) entrevistados(as) no “Estudo B” reconheceram como importante essa participação. Segundo o(a) participante P02, nesses painéis “[...] estão ali representados todos os setores da escola: pais, alunos, professores...” (P02). No caso dos professores, no entender do(a) entrevistado(a) P05, alguns exercem “[...] lideranças intermédias, são eles que conhecem a realidade da escola. São eles que podem fornecer o feedback da escola.” (P05). Segundo P09, a existência dos painéis “[...] dá sempre alguma garantia de alguma imparcialidade, de alguma neutralidade e de alguma seriedade na avaliação do que se processa na escola” (P09). Em relação ao envolvimento do(a) entrevistado(a) nos processos de AEE (cód. 1.1.3.), tendo a 1.^a AEE ocorrido há cerca de 12 anos e a 2.^a AEE há cerca de 9 anos, os(as) participantes referiram-se mais ao seu envolvimento nos momentos ou reuniões com os avaliadores da 2.^a AEE (P02, P05, P07, P10 e P11). P02 destacou o seu envolvimento como diretor(a) “na organização do todo o processo, na seleção dos painéis, na apresentação da escola no dia da vinda à Escola da equipa de avaliação e no acompanhamento de todo o processo” (P02). O(a) entrevistado(a) P04 mencionou ter participado nos processos da 1.^a AEE, “como elemento da direção” (P04), e da 2.^a AEE, em que “[tem] uma vaga ideia de que [participou] num painel” (P04). Os(as) participantes P03 e P11 revelaram um entendimento do envolvimento nos processos de AEE que vai para além dos dias da visita das equipas de avaliação externa à ENAAE. P03 referiu que o seu “[...] acordar para a avaliação externa ocorreu depois do resultado da [segunda] avaliação [externa de escola]. Eu acho que isso aí é que, de facto, participei a sério na possibilidade de melhorar a imagem [da escola] que foi dada nessa avaliação” (P03). P11 mencionou que o estar no conselho geral na altura (2014) lhe possibilitou ter conhecimento do processo de avaliação e aperceber-se “[...] das suas fases, dos elementos presentes nas entrevistas; de olhar para os indicadores e de analisar o relatório final dos avaliadores...” (P11). Relativamente às melhorias introduzidas na

escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa (cód. 1.1.10.), o(a) participante P02 mencionou que fazia uma apreciação muito positiva considerando que “[...] [a] avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores [...]” (P02). Referindo-se ao programa de acompanhamento da ação educativa que a IGEC conduziu, aproximadamente 6 meses depois da divulgação do relatório da 2.ª AEE, P05 mencionou que “[q]uem esteve envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores” (P05). O(A) entrevistado(a) P07 participou diretamente numa dessas equipas, numa ação de melhoria que surgiu “na sequência de terem surgido situações melindrosas, por assim dizer, em termos não só da indisciplina e da capacidade dos professores, sozinhos, resolverem esses problemas na sala de aula e de precisarem de um reforço, mas também dos focos de indisciplina derivarem da própria questão pedagógica” (P07). Segundo P07, os envolvidos nesta ação “[...] que eram desde coordenadores de departamento a professores que estavam a acompanhar os nossos colegas voluntariamente e outros que foram convidados, tiveram sempre cordialidade e respeito” (P07). P07 acrescentou que “o que percecionámos 2 anos depois, que foi o tempo em que o programa esteve a ser implementado com vigor, foi que os nossos colegas nos ficaram gratos. Ainda hoje [2023] esses colegas têm sempre uma palavra amável” (P07). O aumento das taxas de conclusão nos cursos profissionais passou por estratégias destinadas à recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, aquilo que resumidamente os docentes passaram a designar por “recuperação de módulos”. A este respeito P10 referiu a sua participação na “[...] recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola” (P10), acrescentando uma outra participação ao nível da “[...] criação de mais condições para os cursos (material)” (P10). Em relação aos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.), os(as) entrevistados(as) expressaram os seus pontos de vista relativamente a vários fatores, entre os quais: o envolvimento das pessoas nos processos e a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa. Relativamente ao envolvimento das pessoas nos processos, o(a) participante P02 mencionou que “[a]s pessoas sabendo da avaliação externa ficavam mais envolvidas” (P02). Segundo o(a) entrevistado P08 “[...] [s]e aqui existe uma avaliação interna e também uma avaliação externa as pessoas participam. Participam de bom grado e são muito honestas” (P08). Para P12, “[a]s pessoas quando são solicitadas participam e devem participar, obviamente” (P12). P11 sentiu “[...] que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares,

colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metast a atingir” (P11). P11 referiu também que “[e]m relação ao envolvimento das pessoas, nota-se sempre alguma preocupação e ansiedade, com incerteza quanto aos passos a dar, a direção a seguir [...]” (P11). Numa linha de pensamento idêntica, o(a) participante P07 referiu que “[c]omeçando pelo envolvimento das pessoas, quem está dentro tem que, enfim, dar respostas” (P07), acrescentando que “[...] quem nunca está dentro, não vendo propriamente aquela necessidade ‘naquilo’, um chamamento para a participação, é logo uma força de bloqueio [...] se não os forem interpelar diretamente dificilmente eles também se disponibilizam [...]” (P07). Em relação à articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa, o(a) entrevistado(a) P09 mencionou que “[...] a avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE” (P09). O(A) participante P02, centrado(a) na 2.^a AEE, referiu que “[a] avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 mencionou que “[h]ouve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa” (P05). P07 considerou que “A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível” (P07). Os(As) participantes P03, P04, P08 e P11 expressaram pontos de vista mais abrangentes no tempo sobre a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa. P03 considerou que a partir da 2.^a AEE “[...] a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado” (P03). P04 destacou que “[...] [a] equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04). Para P08 “[...] [a] autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08). Relativamente à influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas (cód. 1.3.14.), 5 participantes (P02, P03, P04, P05 e P10) expressaram-se num sentido da ocorrência dessa influência, principalmente logo a seguir ao conhecimento dos resultados da 2.^a AEE. O(A) entrevistado(a)

P02 referiu que a “influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação externa de escola][...]” (P02). P10 mencionou que no “programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P04 referiu que logo “a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa” (P04), acrescentando que “[d]epois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual” (P04). Em relação à influência das AEE na pressão interna para a melhoria (cód. 1.3.15.), 5 entrevistados(as) (P05, P07, P09, P10 e P12), embora com diferentes entendimentos sobre a utilização da palavra “pressão”, consideraram que essa influência existiu/existe. O(A) participante P10 mencionou recordar-se “[...] que em dois grupos disciplinares [matemática e física e química] ocorreu alguma pressão e algum stresse em querer melhorar. [...] do português e da biologia. Enfim, em alguns grupos, cujas disciplinas tinham sido referidas no relatório de avaliação externa...” (P10). No entender do(a) participante P07, a pressão foi “uma pressão saudável porque se ela não existisse provavelmente também não teria havido a alteração que se verificou. Isso mostrou que, por outros caminhos, sem deixar a exigência, seria possível chegar a resultados mais favoráveis” (P07). Segundo o(a) entrevistado(a) P12, a “pressão há sempre. Quanto mais não seja porque os resultados [da avaliação externa] influenciam outras coisas” (P12). Mais reticente sobre a existência dessa influência das AEE na pressão interna para a melhoria, o(a) participante P06 mencionou que “[...] isso só poderia acontecer se essa avaliação externa fosse realizada sistematicamente. Ora ela é pontual e não existe, por assim dizer, um espaço temporal definido para ela ser realizada” (P06). P06 acrescentou que “[t]em de haver uma calendarização, ao longo do tempo, para que as pessoas [das equipas de avaliação externa] percebam que as coisas entraram em cruzeiro desde que se realizou a última avaliação [externa]” (P06). Relativamente à influência das AEE na autonomia usada pelas escolas (cód. 1.3.16.), a opinião dos(as) entrevistados(as) vai num sentido de alguma influência, com diferentes graus de intensidade e num quadro de relativa autonomia usada pelas escolas. No entender de P03, “[...] as escolas continuam muito pouco autónomas. Têm muita dependência do ponto de vista funcional dos organismos centrais do Ministério da Educação” (P03). O(A) participante P01 referiu que é “através da avaliação externa que a escola se pode tornar mais ou menos autónoma” (P01). Segundo P03, se “a avaliação [externa de escola] verificar que as escolas estão no bom caminho pode existir autonomia e criarem-se condições para aumentar o nível de autonomia, ou se considerar que a escola não está a ir no bom caminho, aí pode-se

reduzir a autonomia já concedida ou limitar a possibilidade de concessão de mais autonomia” (P03). O(A) entrevistado(a) P06 considerou que “[...] no geral, a avaliação externa não interfere com a autonomia da escola. A autonomia está, desde logo, limitada pelos normativos. [...] E a autonomia é truncada em cima daquilo que se poderia eventualmente fazer ou porque não há autonomia financeira ou porque vem uma diretiva ou circular que vem dizer que o que está num determinado normativo está suspenso...” (P06). Contudo este(a) participante admitiu que “[...] na candidatura a determinados projetos, como por exemplo um contrato de autonomia, se aí alguns parâmetros tenham a ver com as classificações obtidas na avaliação externa, se isso acontecer, aí sim.” (P06). Referindo também o contrato de autonomia, o(a) entrevistado(a) P08 referiu que “[a] não ser que a escola tenha um contrato de autonomia, a autonomia praticamente não existe. A escola pode sim tentar implementar o seu plano de melhoria. Se toda a gente lesse o relatório de avaliação externa iria gostar de ver que este, este e este problema, que foi reportado na avaliação externa, foi melhorado, foi corrigido” (P08). No entender de P11, a “autonomia, nas questões que realmente interessam, não é uma realidade muito evidente. A grande maioria do serviço que se faz hoje nas escolas é burocrático e tem como objetivo a prestação de contas do que se fez, do que se faz e do que se pretende fazer, como e porquê” (P11). Em relação à influência das AEE na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa (cód. 1.3.17.), 2 participantes (P01 e P03) expressaram-se pela existência dessa influência e 6 entrevistados(as) (P02, P04, P06, P07, P10 e P12) apresentaram opiniões que vão num sentido da não existência da visão comum entre todos os membros da comunidade educativa. Relativamente à influência das AEE na vontade para a escola ser uma organização aprendente (cód. 1.3.18.), 6 entrevistados(as) (P01, P02, P03, P05, P10 e P11) expressaram-se no sentido da existência dessa influência. Os(As) participantes P04, P06, P08, P09 e P12 expressaram-se no sentido de dúvidas sobre a existência clara dessa influência ou mesmo da negação da sua ocorrência. Segundo P01, a ENAAE é “[...] uma organização aprendente. E como é que nós sabemos que somos [uma organização aprendente]? Só com avaliação externa. Eu acho que noto mais vontade nos professores mais novos e noto menos vontade nos professores que já estão instalados” (P01). No entender de P03, “[...] os resultados [da avaliação externa] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder trabalhar mais e fazer mais e melhor” (P03). Segundo o(a) participante P10, “[h]á uma grande influência. A Escola preocupa-se com aquilo que são os resultados da avaliação externa e tenta planear e executar ações de melhoria” (P10). No entender do(a) entrevistado(a) P11, toda a “[...] comunidade de profissionais docentes e não docentes têm essa consciência. Os pais e encarregados de educação também [...]” (P11), acrescentando que a “avaliação externa vem

espicaçar no sentido de nos fazer refletir... e há sempre razão, tempo e lugar para refletir sobre o que fazemos” (P11). O(A) participante P02 referiu que “[s]e pensarmos no pessoal docente e não docente, a maioria acha que isso é positivo [a Escola ser uma organização aprendente]. Os alunos ficam um pouco ao lado disso tal como os pais...” (P02). O(A) participante P06 mencionou que as AEE podiam ser a “mola” (P06) para a escola ser uma organização aprendente, “[...] podiam e deviam. Sobretudo se os relatórios produzidos fossem relatórios que além de identificar pontos fracos e pontos fortes tivessem um capítulo que contivesse um elenco de estratégias de futuro para a escola em função desse dessa avaliação” (P06). No entender do(a) entrevistado(a) P04, “[n]ão decorre da avaliação externa [de escola]. Mesmo não decorrendo tenho dúvidas se há vontade na escola para ser uma organização aprendente” (P04). Segundo o(a) participante P12, “[...] as escolas funcionam por si autonomamente. Funcionam porque os professores as põem a funcionar. Nós não temos avaliação externa há muitos anos e não é por isso que as pessoas deixam de tentar fazer o melhor” (P12). Relativamente à influência das AEE na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação (cód. 1.3.19.), a maioria dos(as) participantes (P01, P03, P05, P06, P07, P09, P10, P11 e P12) expressou-se no sentido da ocorrência, com diferentes intensidades, dessa influência. Os(As) entrevistados(as) P11 e P12, entre outros aspetos, expressaram-se no sentido de que a ocorrência de resultados mais baixos numa avaliação externa possa levar à desmotivação geral, especialmente dos(as) docentes. P01 mencionou que “[...] se as pessoas tiverem conhecimento de todos os objetivos específicos da avaliação externa vão ajudar na melhoria e no envolvimento de todos nesses processos” (P01). No entender de P03, os “resultados [da avaliação externa da escola] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder fazer mais e trabalhar mais e melhor” (P03). Segundo o(a) participante P05, a “avaliação externa [de escola] influenciou a apropriação da melhoria, o envolvimento e a motivação dos professores” (P05). O(A) entrevistado(a) P07 referiu que “[n]a apropriação da melhoria e no envolvimento, sim, há uma influência da avaliação externa. A equipa inspetiva veio-nos desafiar e nós precisamos desses desafios para melhorar, para crescer, para fazer diferente, para pensar. Isso motivou-nos. [...]” (P07). O(A) participante P10 referiu que sentiu que “as pessoas estavam interessadas, empenhadas em fazer melhor e em que a escola melhorasse” (P10), acrescentando que “[h]ouve uma grande paixão e um grande orgulho em pertencer à Escola e ir vendo que os resultados iam melhorando” (P10). Por outro lado, P06 mencionou que a “avaliação externa é uma coisa pontual, momentânea, circunscrita no tempo e no espaço. A sua influência acaba aí ou então é muitíssimo limitada daí para a frente” (P06).

A partir do exposto no parágrafo anterior, poderemos concluir que, na ENAAE objeto da nossa investigação, há alguma evidência de que existe uma cultura de melhoria, desenvolvida depois da ocorrência da 2.^a AEE e por influência desta. No entanto, esta cultura de melhoria, para além das lideranças e de alguns(mas) docentes mais empenhados(as), necessita de ser assumida por mais docentes e outros membros da comunidade educativa (pais e EE, alunos e funcionários não docentes).

CONCLUSÃO

Na conclusão desta tese procurou-se sintetizar brevemente os principais tópicos do enquadramento concetual e destacar as principais conclusões resultantes do cruzamento de resultados efetuado no capítulo anterior (cap. IV) para respondermos à questão central da nossa investigação: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola? Não pretendendo fazer generalizações, pois esta investigação é um estudo de caso, serão mencionados achados de outras investigações e realizada alguma interação com os mesmos. Por fim, são apresentadas recomendações para a realização de mudanças por parte da ENAAE e indicadas possíveis investigações futuras.

A escola abarca várias dimensões: a institucional, a pedagógica e a organizacional (secção "A escola como organização" do capítulo "Políticas globais sobre a qualidade da escola" – cap. I do enquadramento concetual). A primeira caracteriza-se pela escola supressora da falta de conhecimentos, preparadora para o mercado de trabalho, uniformizadora cultural, linguística e política, construindo os cidadãos e os Estados-nação (Canário, 2005). O processo de ensino-aprendizagem, formatador de outras modalidades educativas à sua imagem, baseado na relação professor-alunos e caracterizando-se pela revelação dos saberes, cumulatividade do conhecimento e pela exterioridade descrevem, segundo Canário (2005) a dimensão pedagógica. Na dimensão organizacional, Costa (2003), a partir do trabalho de diversos autores, desenvolveu 6 formas particulares de "perspetivar a organização escolar que apelidamos de imagens organizacionais da escola: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia [e] a escola como cultura" (p. 14).

No contexto da investigação educacional, os movimentos das escolas, incluem a eficácia das escolas, a melhoria das escolas e a eficácia e melhoria das escolas (secção 2 do cap. I do enquadramento concetual). As realidades geográficas, demográficas, políticas, económicas, culturais e religiosas dos países podem ser muito diversas, quer ao longo do tempo, quer num determinado momento. Isto tem uma clara influência na definição dos objetivos educativos, na estrutura do sistema educativo, na definição do número de anos da escolaridade obrigatória, nos recursos financeiros, materiais e humanos utilizados para a lecionação, nos conteúdos ensinados etc. A própria definição do que é um sistema educativo eficaz, ou do que é uma escola eficaz é fortemente condicionada por essas realidades. Num país pobre, com debilidades a todos os níveis, a eficácia poderá ficar limitada, na prática, áquilo que foi possível ao governo definir e executar, com os exíguos recursos disponíveis, como, por exemplo: aumentar o número de

instalações escolares, aumentar os docentes e garantir materiais e manuais escolares para os alunos do ensino primário, com vista a assegurar uma diminuição das altas taxas de analfabetismo. Já num país com um rendimento *per capita* alto, poder-se-á, por exemplo, investir recursos no estudo da eficácia diferenciada, tendo em conta os diferentes grupos de alunos, presentes na escola, que têm desempenhos diferentes e que necessitam de um ensino adaptado às suas necessidades. Os EUA, o Canadá, o Reino Unido, os Países Baixos, a Bélgica flamenga e a Austrália, entre outros, constituem-se como referências em termos da investigação sobre a eficácia da escola e a implementação de programas de melhoria. Nestes países, desde os anos 70 do séc. XX, a (des)igualdade de oportunidades motivou a realização de estudos, procurando-se encontrar cada vez mais fatores potenciadores de uma escola idealmente eficaz para todos os alunos que a frequentam. Posteriormente, nestes países, a *accountability*, entendida como avaliação, prestação de contas e responsabilização, passou, desde os inícios da década de 90 do século XX, a ser mais claramente um dos objetivos das políticas educativas governamentais e das iniciativas ou programas aplicados nas escolas. Por outro lado, décadas de trabalhos não esgotaram o que se pode estudar. Tendências para o futuro são apontadas, por exemplo, por Teddlie e Stringfield (2007) ou por Kyriakides (2007). Noutras geografias, séculos de colonialismo, centrado principalmente na exploração da mão-de-obra local no cultivo ou extração de produtos agrícolas, florestais e minerais, não tiveram por preocupação principal o desenvolvimento da educação da maioria da população desses países colonizados. Os estados independentes da América Latina e de África, com carências em todos os setores, foram realizando programas, centrados essencialmente na educação básica, de aplicação dos resultados da investigação feita nos EUA e Europa e financiados por organizações internacionais. Diferentes reformas educativas tiveram o seu curso a partir dos anos 80, bem como foram implementados programas de melhoria da escola. Têm também sido desenvolvidos esforços para a produção de alguma investigação feita por académicos locais, tendo em conta as realidades locais. Este facto, bem como as características históricas, os sistemas políticos e de governo, a composição étnica da população e a influência religiosa, levaram-nos a dar algum destaque ao Chile, África do Sul, Israel, Turquia e Irão. Não menos importante, para uma perspetiva mais globalizante sobre a eficácia e a melhoria, inclusive o próprio entendimento que o sistema político e de governo lhe dá, é o caso do país mais populoso da Ásia e do mundo, a China. A globalização e a pressão internacional para a modernização dos sistemas educativos, terão levado a que no essencial, a assunção global da importância da educação, através da escola, na promoção de uma sociedade mais capacitada para o exercício de profissões, seja talvez, o mínimo denominador comum mundial.

O Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) é o organismo central responsável, entre outras atribuições, pelo “tratamento e a divulgação de informação relevante para a tomada de decisões que concorram para incrementar a qualidade, eficácia e eficiência do sistema educativo nacional” e por “assegurar a coordenação da participação nacional em estudos internacionais de avaliação externa de alunos” (n.º 1 do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 102/2013, p. 4401). Assim, para além do *PISA*, o IAVE, assegura e coordena a participação portuguesa: no *TIMSS*, que avalia a literacia em matemática e em ciências de alunos do 4.º ano de escolaridade (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016b) e do 8.º ano, em que os antigos alunos do 4.º ano são avaliados, quatro anos depois (<https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/>); no *TIMSS Advanced*, que testa conhecimentos e competências, em física e matemática de alunos que frequentam o último ano de escolaridade da educação secundária (12.º ano, no caso português) de cursos que dão acesso a carreiras nas áreas das ciências, tecnologias, engenharias e matemática (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016c); nos *PIRLS* e *ePIRLS*, que avaliam a leitura, compreensão e interpretação da informação em suporte de papel e *online*, respetivamente, dos alunos do 4.º ano de escolaridade (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; <http://www.iave.pt/np4/29.html>). A qualidade destes cinco estudos internacionais é, no entender do presidente do conselho diretivo do IAVE, “reconhecida em todo o mundo como sendo de uma imensa valia para os países que neles participam” (Marôco, Lourenço, Mendes, & Gonçalves, 2016b, p. v).

Considerando a prestação portuguesa no *PISA*, observa-se, entre 2000 e 2018, uma evolução positiva nos resultados obtidos, pelos alunos de 15 anos, nos 3 domínios (literacias em leitura, matemática e ciências). Não estando disponíveis, à data da escrita deste texto (16 de agosto de 2023), os resultados do *PISA 2022*, poderemos concluir que, existindo uma influência dos resultados obtidos no *PISA* nas políticas educativas nacionais, as medidas subsequentes adotadas pelos diversos governos, traduzidas no reforço de horas de lecionação e/ou apoio, juntamente com o trabalho dos professores e dos alunos, tiveram uma influência positiva na melhoria das literacias dos discentes, avaliadas pelo *PISA*.

Segundo as organizações internacionais, a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula são as variáveis de escola que mais influenciam as aprendizagens dos alunos (ME, 2011). Estes organismos internacionais destacam também que as escolas de qualidade preocupam-se com a inclusão e a igualdade; promovem a interculturalidade, os princípios éticos e morais e a cidadania; têm uma gestão transparente; promovem a participação das famílias e outras partes interessadas; articulam com as políticas educativas autárquicas; definem metas e

monitorizam o progresso, usando informação estatística; adequam a ação atendendo aos objetivos principais de melhoria das aprendizagens e da prevenção do abandono (ME, 2011).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), nos seus pareceres e recomendações, e a Inspeção-Geral da Educação (IGE), nas suas conclusões sobre o ciclo de avaliação externa 2006-2011, evidenciam que as escolas de qualidade estão focadas no progresso das aprendizagens dos alunos, são inclusivas, possuem lideranças claras e distribuídas, fomentam um ambiente de respeito mútuo e de disciplina, valorizam o trabalho colaborativo entre os docentes, estimulam a participação das famílias e desenvolvem práticas de reflexão, autoavaliação e autorregulação com vista à melhoria do trabalho realizado (ME, 2011).

Segundo Barroso (2006), a regulação do sistema educativo, resultará “de um complexo sistema de coordenações (e cocoordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e atores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas“ (p. 60). Em nosso entender, as escolas de qualidade, caracterizadas nos dois parágrafos anteriores, em que o trabalho dos professores e as práticas de sala de aula são essenciais, necessitarão de um reforço de formas de participação e decisão democráticas que, numa escassez de meios, consigam, com mais autonomia, uma gestão mais eficiente e eficaz dos recursos.

Decorrente do facto de a avaliação “não ser um processo neutro, nem poder dissociar-se das conceções e visões que cada um de nós tem sobre o Homem, a Sociedade e o Mundo” (Morgado, 2016, p. 53) a avaliação potenciadora de conhecimento e da realização de aprendizagens, seja qual for o objeto avaliado, pode não ser utilizada só para esses fins, servindo também como instrumento de controlo e de prestação de contas. Segundo Pacheco (2014, julho) o afastamento do centro das atenções educacionais da avaliação focada nos objetivos “tem conduzido, pela força das dinâmicas mercantis da globalização e das suas políticas de reformas viajantes, à radicalidade educacional da avaliação baseada nos resultados, presente nos modelos de avaliação externa e na abordagem curricular centrada nos testes” (p. 365). Contudo, a lógica de controlo social do sujeito e a lógica de individualização, constituem-se como “formas complementares de análise da realidade social, uma vez que a lógica de controlo identitário tem nos seus pressupostos de legitimação a responsabilização do sujeito através da individualização dos atores, espaços e lugares” (Pacheco, 2014, julho).

Responder à pergunta “O que é a avaliação?” originará muitas respostas com conteúdo diverso. Na secção intitulada “Conceções de avaliação” do capítulo “Avaliação da escola para a melhoria educacional” (cap. II do enquadramento concetual), foram tratados os conceitos e as abordagens sobre a avaliação e abordada a avaliação de escolas. A complementaridade entre a

avaliação interna e a avaliação externa de escola deverá proporcionar às escolas um reforço do seu autoconhecimento capaz de conduzir à melhoria das áreas onde se detetaram fragilidades e à manutenção, noutras áreas, dos níveis da qualidade do serviço prestado. Para que tal melhoria aconteça, os recursos humanos e materiais disponíveis terão de ser os mais adequados ao que é necessário fazer e em número suficiente.

As influências e os percursos da avaliação de escolas em Portugal foram tratados na segunda secção do capítulo II do enquadramento concetual, que incluiu uma breve exposição dos diversos programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal, apresentados também no anexo II. A partir do exposto nessa secção pode-se concluir que, trinta e um anos volvidos (1992-2023) de projetos e programas de avaliação de escolas em Portugal, embora tenham ocorrido descontinuidades, principalmente no período 1992-2006, a implementação do Programa de Avaliação Externa das Escolas, conduzido pela IGE/IGEC, especialmente do 2.º ciclo de AEE (2011-2017), veio reforçar os processos de autoavaliação das escolas e o desenvolvimento de planos de melhoria.

Na secção "Estudos sobre os efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior português" (sec. 3 do cap. II do enquadramento concetual), foram abordados alguns dos estudos mais recentes sobre os efeitos da AEE, maioritariamente desenvolvidos no âmbito do projeto de investigação "Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior" (Pacheco, 2014, p. 10). Pacheco (2016b) efetuou uma síntese das principais conclusões resultantes do conjunto dos dez estudos empíricos, realizados no âmbito desse projeto de investigação. Este autor refere que (Pacheco, 2016b):

Em resposta ao problema de investigação – *Que impacto e efeitos produz a AEE no primeiro e segundo ciclos do modelo, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de accountability?* – constata-se que, face aos dados empíricos recolhidos e analisados, no âmbito do projeto, a AEE tem produzido impacto e efeitos na:

- a) Melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico, sendo o impacto nesta última dimensão reconhecido como reduzido ou inexistente;
- b) Consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice* (2015);
- c) Participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;
- d) Apropriação pela escola dos referentes utilizados no processo de avaliação, no seguimento da aceitação de um modelo que foi implementado, a partir de 2006, sem conflitos de qualquer espécie, tendo atravessado incólume um dos períodos mais conturbados do sistema educativo português com a avaliação do desempenho docente;
- e) Institucionalização de planos de melhoria focados nas fragilidades identificadas pela AEE;

f) Monitorização de resultados académicos, embora sem efeitos visíveis. (p. 264)

Na secção "As inspeções/avaliações externas de escolas: efeitos nas instituições escolares descritos em artigos publicados desde 2016" (sec. 4 do cap. II do enq. concetual) foi apresentado o nosso artigo publicado, em janeiro de 2022, na Revista Educação & Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil. Para procurar dar uma possível resposta à questão "Quais os efeitos das AEE nas escolas?" foi realizada uma revisão sistemática sobre esses efeitos, nas escolas de ensino não superior de diversos países, apresentados nos resultados divulgados por artigos de acesso aberto, publicados em revistas científicas, presentes nas bases de dados Web of Science e Scopus, desde 2016 até 14/08/2021. As evidências de ocorrência de efeitos não desejados são aquelas que estão mais presentes. A realização de estudos longitudinais, envolvendo várias escolas, com utilização de grupos de controlo, aumentará o conhecimento da ocorrência dos efeitos.

A ENAAE objeto desta investigação é uma instituição do ensino secundário, pertence à Região Centro de Portugal (NUT II), com uma oferta educativa e formativa diversificada. No ano letivo 2013-2014, esta ENAAE foi avaliada na 2.^a AEE, tendo ocorrido uma descida de classificação nos 3 domínios de avaliação comparativamente com a 1.^a AEE ocorrida em 2010-2011. Esta descida ocorreu em contraciclo com o que se passou na maioria das ENAAE, com oferta de ensino secundário, da mesma área geográfica. Os interesses profissionais (professor e membro de uma equipa de avaliação interna) e académicos (dissertação de mestrado em tema interrelacionado) ajudaram também o autor na escolha desta ENAAE e do tema de investigação.

Este trabalho está suportado em dois estudos: o "Estudo A" (análise de relatórios e de contraditórios de AEE) e o "Estudo B" (entrevistas a informantes-chave). A metodologia adotada possibilitou a recolha de dados que se revelaram importantes para a obtenção dos resultados e das conclusões.

No "Estudo A" (cap. II da parte empírica) efetuámos uma análise dos relatórios e contraditórios referentes às duas avaliações externas realizadas em 7 ENAAE (ENAAE1, ENAAE2, ... e ENAAE7) da Região Centro de Portugal, todas próximas geograficamente da ENAAE objeto da nossa investigação (no "Estudo A" é a ENAAE2). Tendo por objeto de estudo algumas destas ENAAE, foram também produzidos dois artigos, publicados em revistas internacionais, intitulados "Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos "resultados" em duas organizações escolares" (subsec. 2.8.) e "Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares" (subsec. 2.9.).

O artigo apresentado na subsecção 2.8. teve por objetos de estudo duas ENAAE próximas da ENAAE objeto da nossa investigação. Nessas 2 ENAAE ocorreu uma subida da classificação no domínio de avaliação externa referente aos “Resultados”, da 1.^a para a 2.^a AEE, para a qual também contribuíram as práticas evidenciadas nos domínios “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”. No artigo apresentado na subsecção 2.9., noutras 2 ENAAE, também geograficamente próximas da ENAAE aqui estudada, o aumento da oferta educativa, das instalações escolares, dos professores, dos não docentes, entre outras mudanças, não prejudicou a classificação no domínio “Resultados”, antes pelo contrário, essa classificação subiu, da 1.^a para a 2.^a AEE. O “Estudo A” permitiu concluir que, embora hajam nuances, da primeira para a segunda avaliação externa, na maioria das 7 ENAAE:

- Ocorreu uma subida da classificação nos 3 domínios de avaliação (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e Gestão” comparativamente com a média das classificações obtidas nos domínios nos domínios “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”);
- Ocorreu uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos docentes para a melhoria da prestação do serviço educativo;
- Verificou-se um reforço das parcerias entre as ENAAE e as instituições e empresas da localidade e região onde se inserem;
- A participação da comunidade na vida da ENAAE sofreu um incremento;
- Houve uma apropriação pelas ENAAE dos referentes utilizados na AEE;
- Os processos de autoavaliação desenvolveram-se, com maior relevo dado: à análise dos resultados dos alunos, à análise da execução do plano de atividades, à consideração dos pontos fortes e fracos assinalados na 1.^a AEE, à identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar e à elaboração de planos de melhoria.

A análise documental efetuada no “Estudo A”, para além de permitir a concretização do primeiro objetivo específico enunciado na metodologia, ajudou à concretização da caracterização da ENAAE (sec. 1 do “Estudo B” - cap. III da parte empírica). O “Estudo A” contribuiu, em conjunto com outras fontes, para a reflexão e posterior elaboração do guião da entrevista individual (apêndice I), utilizado no “Estudo B”. Na secção designada “Inquérito por entrevista” (sec. 2 do “Estudo B”), a partir do conteúdo do apêndice IV, foram apresentados os resultados referentes às entrevistas aos(às): diretor(a) anterior, diretor(a) atual (2023),

subdiretor(a), coordenadores(as) de departamento curricular, presidente do CG e representantes dos(as) docentes no CG.

No capítulo referente à discussão dos resultados (cap. IV do trabalho empírico), procurámos responder às subquestões do nosso trabalho de investigação. Utilizando as respostas a essas subquestões, vamos, nos parágrafos seguintes, tentar responder à questão central - Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola? - considerando a ENAAE objeto do nosso estudo. Uma vez que “a literatura pode ser usada para confirmar os achados ou apenas o contrário - os achados podem ser usados para ilustrar onde a literatura é incorreta, simplista ou explica apenas parcialmente os fenómenos” (Corbin & Strauss, 2015, p. 51) e salvaguardando que a nossa investigação é um estudo de caso, não sendo os resultados encontrados generalizáveis a um conjunto de escolas, colocaremos as nossas conclusões em diálogo com as conclusões sintetizadas por Pacheco (2016b) a respeito dos 10 estudos empíricos elaborados no âmbito do projeto “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10).

A nível organizacional da ENAAE existem algumas evidências da influência das AEE nas seguintes áreas: articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros); articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo); supervisão pedagógica e orientação educativa; avaliação do desempenho docente; relações interpessoais, nomeadamente, a existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos. As considerações finais da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do capítulo II (“Estudo A”) assinalam que, na maioria das 7 ENAAE cujos relatórios da 1.^a e 2.^a AEE foram analisados, da primeira para a segunda avaliação externa ocorreu uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos professores para a melhoria da prestação do serviço educativo. Em diferentes momentos da entrevista, a maioria dos(as) participantes (P02, P04, P05, P09, P10, P11 e P12) referiram a ação de melhoria “Colaborar para melhorar”, destinada a apoiar docentes que voluntariamente requeressem ajuda na gestão dos alunos em sala de aula a nível pedagógico-disciplinar. Esta ação foi uma das 4 ações de melhoria que foram planeadas e implementadas no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa e continuou a existir na ENAAE posteriormente. No entender dos(as) participantes nas entrevistas (capítulos III e IV), que no dia-a-dia trabalham na ENAAE, as evidências da influência das AEE no empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo, no desenvolvimento de estratégias

inovadoras e na avaliação do desempenho do diretor são menos significativas do que as verificadas nas áreas enunciadas acima. Com evidência bastante diminuta, de curta duração temporal, ou mesmo nula da influência das AEE nelas, encontram-se estas áreas pertencentes ao nível organizacional da ENAAE: a gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes), a gestão dos recursos físicos e materiais, a formação de recursos humanos (docentes e não docentes), o orçamento da ENAAE e as remunerações e/ou bônus auferidos pelos professores.

A nível curricular e pedagógico da ENAAE existem algumas evidências de mudanças ocorridas, por influência das AEE, nas seguintes áreas: colaboração entre os docentes; supervisão pedagógica; estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos; acompanhamento da prática letiva na sala de aula. Conforme mencionámos anteriormente, na maioria das 7 ENAAE cujos relatórios da 1.^a e 2.^a AEE foram analisados, da 1.^a para a 2.^a AEE verificou-se uma valorização do papel das lideranças de topo e das lideranças intermédias na motivação e na responsabilização dos professores para a melhoria da prestação do serviço educativo (considerações finais da secção "2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios" do "Estudo A"). Também assinalámos que a maioria dos(as) entrevistados(as) (P02, P04, P05, P09, P10, P11 e P12) referiram a ação de melhoria "Colaborar para melhorar", que foi planeada e implementada no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, mas que continuou a existir na ENAAE posteriormente, perdurando no tempo. Esta ação de melhoria destinou-se/destina-se a apoiar docentes que voluntariamente requeressem/requeiram ajuda na gestão dos alunos em sala de aula a nível pedagógico-disciplinar. A área da aferição dos critérios de avaliação apresenta, comparativamente com as anteriormente enunciadas, uma evidência menos significativa de mudanças por influência das AEE. Evidência bastante diminuta, pouco durável no tempo, ou mesmo nula foi encontrada nas áreas: dos departamentos; dos grupos disciplinares; da planificação das aulas; dos materiais e recursos; do apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino.

Os resultados que obtivemos sobre a influência da AEE nos níveis organizacionais e curricular e pedagógico da ENAAE estão, em termos gerais, em linha com o referido por Pacheco (2016b), na sua síntese das principais conclusões resultantes do conjunto dos 10 estudos empíricos, realizados no âmbito do projeto de investigação "Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior" (Pacheco, 2014, p. 10). Segundo Pacheco (2016b), a AEE tem produzido efeitos na melhoria da escola mais a "mais a nível organizacional do que a nível curricular e dos modos de trabalho pedagógico" (p. 264). No entanto, no caso da ENAAE aqui estudada, a nível curricular e pedagógico, nas áreas elencadas no início do parágrafo anterior, existem algumas evidências de mudanças a nível curricular e pedagógico, o

que pode indiciar a existência de um pouco mais de evidências do que aquelas que terão levado Pacheco (2016b) a mencionar que o impacto da AEE “[...] nesta última dimensão [seja] reconhecido como reduzido ou inexistente” (p. 264).

Relativamente aos resultados académicos e sociais, existem algumas evidências dos efeitos das AEE mais nos resultados académicos. Nos resultados sociais as evidências dessa influência das AEE são bastante menos significativas. No entender de Pacheco (2016b), na sua síntese das principais conclusões resultantes do conjunto dos 10 estudos empíricos, efetuados no âmbito do projeto “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10), ocorreu uma “monitorização de resultados académicos, embora sem efeitos visíveis” (p. 264). No caso da nossa investigação, o facto de ENAAE ter descido as suas classificações em todos os domínios da 2.ª AEE, incluindo o domínio dos “Resultados” (2014), marcou o início de um percurso que levou ao planeamento e implementação: do plano de melhoria (desde janeiro de 2015), do programa de acompanhamento da ação educativa (desde janeiro de 2015), do plano de ação estratégico – PAE (biénio 2016-2018, no âmbito do PNPSE), do programa “turma mais” (2017/2018) e do plano de melhoria e plano de ação *EQAVET* (desde setembro 2019). Na leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola, relativamente à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados” (cód. 1.2.1.), o(a) entrevistado(a) P10 recordou-se da descida dos resultados da 1.ª para a 2.ª AEE, referindo que “[...] [p]ara além das taxas de conclusão nos cursos profissionais [taxas de conclusão inferiores à média nacional] recordo-me que, nomeadamente, no português e na física havia uma grande discrepância entre a classificação interna final e classificação no exame [nacional]” (P10). O(A) participante P11 mencionou que “[...] na opinião dos avaliadores externos, [a ENAAE estaria] um pouco aquém daquilo que seriam as metas a atingir em algumas dimensões. Fomos aconselhados a refletir em estratégias e percursos alternativos precisamente para prestar um melhor serviço educativo [...]” (P11). P11 recorda-se “de sentir alguma frustração e injustiça perante os resultados divulgados” (P11), uma vez que, no seu entender, “[...] os instrumentos de ponderação da avaliação não respeitaram as características da [ENAAE]” (P11), “[...] os indicadores de avaliação não tiveram em conta muitas vezes a proveniência dos nossos alunos, a idade dos nossos alunos, o número de alunos que temos [...]” (P11), “[a ENAAE foi incluída] num *cluster* com outras escolas que não tinham nem sequer a nossa dimensão, nem heterogeneidade dos alunos, nem a proveniência e origem social” (P11). O(A) entrevistado(a) P02 referiu que “[a]tendendo aos resultados nos exames nacionais a português e matemática, embora não concordando que a equipa [de avaliação externa] se focasse fundamentalmente

nesse aspecto, esses resultados existiam, não favorecendo a Escola” (P02). Considerando também as baixas taxas de conclusão nos cursos profissionais, P02 acrescentou que “[...] [a]tendendo a estes dois resultados penso que a avaliação foi mais ou menos correta, o que levou à atribuição da classificação de ‘Suficiente’” (P02). No entender do(a) participante P07, a atribuição desta classificação de “Suficiente” teve “[...] consequências não muito positivas na avaliação do desempenho docente” (P07). O(A) participante P06 considerou que “[...] os resultados [da ENAAE] não eram os melhores mas também não eram os piores. [...] na última avaliação externa isso não se reflete [...]” (P06). Para este(a) entrevistado(a) isso “tem tudo a ver com as equipas que fazem o que fazem e com a subjetividade que é colocada nessas avaliações. Se for uma coisa que é 1 ou 0 não há dúvidas, se o resultado final fosse um somatório de uns ou zeros seria fácil” (P06). No entender do(a) participante P03 a “escola tinha um trabalho de desempenho que claramente podia ser sempre, em qualquer circunstância, ser sempre avaliado como bom. Foi uma avaliação muito baixa” (P03). Em relação à apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão” (cód. 1.2.3.), o(a) entrevistado(a) P02 mencionou que no “[...] domínio da ‘Liderança e gestão’ também penso que a classificação obtida no domínio dos ‘Resultados’ arrastou para baixo a classificação obtida. Avaliar os resultados dos alunos era o objetivo fundamental na segunda avaliação externa. A classificação nesse domínio empurrou para baixo as classificações obtidas nos outros domínios” (P02). A maioria dos(as) entrevistados(as) (P02, P03, P04, P05, P07, P08, P10 e P11), em relação à influência das AEE nos resultados académicos e sociais dos alunos (cód. 1.3.3.), mencionaram, menos ou mais explicitamente, essa influência, focados, principalmente, no que aconteceu depois da saída dos resultados da 2.^a AEE. Segundo o(a) participante P07 “[...] nota-se bem a influência da avaliação externa porque [...] duas das ações [de melhoria], particularmente, estavam destinadas à melhoria dos resultados académicos e então houve todo o empenho em que se verificasse essa melhoria” (P07). O(A) entrevistado(a) P08 salientou que da “avaliação [externa de escola] efetuada em 2014 para cá, os resultados escolares melhoraram, principalmente nos cursos profissionais” (P08). O(A) participante P10 referiu que “[...] tem um reflexo positivo. Ações de melhoria como as direcionadas para os cursos profissionais, as voltadas para os apoios aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais tempo para a lecionação e explicação dos conteúdos de matemática, tudo isto vai ter reflexos nas avaliações das aprendizagens dos alunos [...]” (P10). O(A) entrevistado(a) P03 mencionou que a “[...] mudança que provocou nas estratégias e especificidade da intervenção dos professores em sala de aula e na diferenciação dos instrumentos de avaliação influenciaram os resultados e a melhoria das aprendizagens dos alunos” (P03).

Em relação às consequências da AEE para a relação da escola com a comunidade, existe pouca evidência da influência das AEE na relação da escola com a comunidade exterior envolvente (autarquia, empresas, associações). Com evidência quase nula ou mesmo nula da influência das AEE na relação da escola com a comunidade, encontram-se as áreas da participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos e da participação dos pais e EE nas atividades da escola. Entre outras conclusões do “Estudo A”, esse trabalho possibilitou constatar a ocorrência, na maioria das 7 ENAAE, de um reforço das parcerias entre as ENAAE e as instituições e empresas da localidade e região onde se inserem e de um aumento da participação da comunidade na vida da ENAAE (subsecção 2.10. da secção “2. Relatórios de avaliação externa e contraditórios” do “Estudo A”). Pacheco (2016b) referiu a produção de impacto e efeitos por parte da AEE na “[...] [p]articipação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola” (p. 264). No caso da ENAAE aqui estudada muitas parcerias já existiam antes da realização das AEE, nomeadamente no âmbito do acolhimento de alunos estagiários (componente curricular da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais). Relativamente à influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) (cód. 1.3.6.), as opiniões dos(as) entrevistados(as) dividem-se entre os(as) que consideram a existência de alguma influência (P01, P03, P06 e P07), aqueles(as) que não têm certeza disso (P08, P11 e P12) e outros(as) que se expressaram mais no sentido de não haver essa influência (P02 e P05). O(A) entrevistado(a) P03 mencionou que “[...] se a avaliação externa e o seu resultado forem positivos isso facilita com certeza a possibilidade da escola ter uma intervenção ao nível da comunidade muito mais visível. Se forem menos positivos, poderão haver desconfianças... [...]” (P03). O(A) participante P06 referiu que vê a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente “[...] mais numa perspetiva de se a comunidade tem acesso aos relatórios de avaliação externa da escola e lhe dá valor, isso pode ser estimulador para o estabelecimento de protocolos com entidades e empresas, relação com a comunidade... [...]” (P06). O(A) participante P07 mencionou que houve “[...] muito trabalho que foi feito, muitas parcerias, um grande avanço. Os frutos estão a ser colhidos. Houve reconhecimento para a escola. A nível dos cursos profissionais é particularmente notória a melhoria depois da intervenção da avaliação externa de escola” (P07). P08 referiu que a “avaliação externa talvez tenha influenciado mas teríamos de ter dados se do outro lado [das empresas, autarquia, ...] o relatório [da avaliação externa] também foi lido. Sei que há muito mais entidades a colaborarem com a escola do que antigamente. Até no conselho geral se nota mais participação, antes não

eram tão assíduos. Se isso advém da leitura do documento da avaliação externa não sei. Seria preciso eu perguntar às entidades” (P08). O(A) participante P12 considerou que “[p]rovavelmente terá alguma influência. Uma avaliação de “Excelente” [na avaliação externa] poderá fazer com que mais alunos queiram vir para a escola... Pode implicar parcerias mas também não me parece que pelo facto de escola ter um “Muito Bom” ou um “Bom” as instituições deixem de fazer parcerias.” (P12). Expressando-se no sentido da não influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente, P02 referiu que a “avaliação externa não teve influência direta nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo] porque a Escola já tinha e tem uma rede de contactos, a nível local e regional” (P02), acrescentando que é “normal a Escola dar esse contributo, nomeadamente a nível dos cursos profissionais. Mas não há uma influência da avaliação externa [na participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]” (P02). Numa mesma linha de pensamento, P05 mencionou que “[e]ssas parcerias já existiam pois a Escola, devido às suas características, sempre esteve ligada ao tecido empresarial da região. Não foi por causa da avaliação externa [de escola]” (P05). Uma maioria dos(as) entrevistados(as) (P03, P04, P05, P06, P07, P09, P11 e P12) expressou-se no sentido de que a avaliação externa de escola não tem influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos (cód. 1.3.4.). O(A) entrevistado(a) P04 mencionou que o “acompanhamento que os pais e encarregados educação vão fazendo ao longo do tempo não decorre da avaliação externa [de escola]. Eles são chamados a participar nos painéis e não mais do que isso” (P04). O(A) participante P06 referiu que as AEE “[n]ão têm influência. Não alteraram o interesse, a motivação dos pais na escola. A participação dos pais é direcionada para resultados académicos” (P06). Numa linha de pensamento idêntica, P09 entendeu que não há “[n]enhuma” (P09) influência das AEE na participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos, acrescentando que “[v]ejo, por exemplo, que há pais que só pensam no seu filho e não pensam no bem-estar do coletivo. O ideal seria todos caminharmos no mesmo sentido mas é muito difícil pôr isso em prática porque há interesses muito divergentes” (P09). Refletindo sobre a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos, o(a) entrevistado(a) P11 referiu que “[s]e a avaliação externa devia ter essa influência? Devia. Mas penso que será preciso fazer um grande esforço imaginativo para ver isso acontecer. Os pais de hoje, na sua grande maioria, não se mobilizam nesse sentido” (P11). No entender deste(a) participante, a “grande maioria dos pais não acompanha o processo, o percurso de aprendizagem. Apenas se mostram preocupados com os resultados finais. [...] Aliás, duvido que procurem ter acesso a esse tipo de informação clara e objetiva, ficando-se muitas vezes pela

leitura daquilo que são os resultados divulgados pelos media, nos rankings de escolas, uma completa artificialização da realidade, como sabemos todos” (P11). Ainda segundo P11, a “grande maioria dos pais só intervêm ou vem à escola quando convocado, ou quando há problemas que afetam diretamente os seus educandos. De outra forma, são muito poucos os que se envolvem” (P11). Em relação à influência das AEE na participação dos pais e EE nas atividades da escola (cód. 1.3.5.), a maioria dos(as) participantes (P02, P03, P04, P05 e P12) que expressaram opinião fê-lo no sentido de considerar que não há influência. O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que a “avaliação externa não tem influência. Os encarregados de educação participam mais nas atividades da biblioteca e quando há jogos ou eventos em que os filhos estão a participar” (P02). O(A) entrevistado(a) P11 referiu que “[p]ais sabedores e preocupados em analisar esses resultados [da avaliação externa]? Eu não estou a vê-los em grande número a quererem envolver-se colaborativamente com a escola nesse sentido” (P11), acrescentando que “[...] [v]ejo com maior facilidade pais que se assumem críticos perante o trabalho da escola, culpabilizando professores e direções pelos resultados escolares menos satisfatórios dos seus educandos. Não vejo que colaborem, tentando perceber de que forma podem ajudar.” (P11). O(A) participante P12 referiu que “[t]ambém acho que não [há influência da avaliação externa de escola]. É a própria escola que através do diretor de turma, através da associação de pais, através da associação de estudantes, é mais eficaz. Não a avaliação externa por si” (P12).

Existe evidência significativa de mudanças ocorridas na autoavaliação da ENAAE por influência da 2.^a AEE. Na maioria das 7 ENAAE, analisadas no “Estudo A”, ocorreu um desenvolvimento dos processos de autoavaliação, com uma maior atenção dada à análise dos resultados dos alunos, à análise da execução do plano de atividades, à consideração dos pontos fortes e fracos assinalados na 1.^a AEE, à identificação de pontos fortes e de áreas a melhorar e à elaboração de planos de melhoria (subsecção “2.10. Considerações finais” do “Estudo A”). Dos(as) 7 entrevistados(as) (P02, P03, P06, P07, P09, P10 e P11) que expressaram conteúdo discursivo enquadrável no tema da identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola (cód. 1.1.5.), 4 (P02, P03, P09 e P10) mencionaram mais os pontos fracos evidenciados pela equipa da 2.^a AEE. Relativamente à perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE (cód. 1.1.6.), 8 participantes (P01, P03, P04, P05, P06, P07, P10 e P11) expressaram opinião enquadrável nesta subcategoria de análise. O(A) entrevistado(a) P01 mencionou que “em relação ao relatório de avaliação externa, acho que o mesmo continha os pontos fracos e os pontos fortes que existiam” (P01). Em relação às taxas de conclusão nos cursos profissionais (na época da 2.^a AEE, baixas),

P04 considerou ter havido “[...] uma correspondência entre os resultados referentes aos cursos profissionais e a realidade que existia nessa altura na escola” (P04). Esta mesma ideia foi também expressa pelo(a) entrevistado(a) P10 que referiu que “a realidade dos cursos profissionais, que tinham umas taxas baixas [de conclusão] estava no relatório [da segunda avaliação externa]” (P10). Cinco participantes apresentaram asserções de não total concordância ou até de discordância com a ideia de que o escrito no relatório da 2.^a AEE representava fielmente a realidade da escola. Assim, P06 mencionou que “embora não estejam totalmente desfasados [os resultados da avaliação externa] eu penso que existe alguma margem de erro” (P06), P05 referiu que “[...] a realidade da Escola estava lá em alguns pontos, noutros menos” (P05) e P07 afirmou que “[...] a imagem que se tem, que se cria, nem sempre é aquela que corresponde à realidade” (P07). O(A) participante P11 referiu que a ENAAE “foi incluída num *cluster*, mas não era claro para nós que a escola tivesse que estar naquele *cluster*” (P11), “não deveria ter sido posicionada/integrada naquele *cluster*” (P11), “[...] pelas características da sua comunidade de alunos, pela heterogeneidade da comunidade alunos, pelo número de alunos, pelo meio em que está inserida, pelas características socioeconómicas das famílias [...]” (P11). P03 referiu que “[...] os resultados que foram apresentados são claramente enviesados” (P03), considerando que “tendo em conta os resultados da escola a todos os níveis, uma escola ser avaliada como suficiente [...] com esta dimensão, com este peso na formação de alunos, acho que eu fiquei muito chocado” (P03). Seis entrevistados(as) (P02, P04, P06, P07, P09 e P10), em relação à perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) (cód. 1.1.7.), consideraram que a atitude da IGEC foi evoluindo para ser mais de ajuda e colaboração com a ENAAE, tomando-se como referência temporal a ocorrência da 2.^a AEE e a elaboração e execução do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa que se lhe seguiram. Relativamente à utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria (cód. 1.1.8.), a maioria dos(as) participantes, em relação à 2.^a AEE, reconheceu essa utilização e apresentou alguns exemplos. O(A) entrevistado(a) P07 referiu que os resultados “[...] foram considerados para a elaboração de ações de melhoria” (P07) e que “[f]oi um salto muito grande, a vários níveis, que se refletiram, até, na formulação do projeto educativo” (P07). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que “na sequência da [segunda] avaliação externa foi elaborado um plano de melhoria. Algumas ações desse plano foram aproveitadas para o programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC, que incidiu sobre 4 áreas: a melhoria dos resultados dos cursos profissionais, a melhoria dos resultados nos cursos científico-humanísticos, apoios (coadjuvâncias) a professores e a prevenção da indisciplina dos alunos” (P02). P05 referiu que

fez parte de uma das equipas do programa de acompanhamento da ação educativa tendo gostado muito do trabalho desenvolvido com os inspetores afirmando: “[...] Acho que nos ajudaram a criar ali uma linha condutora e uma rede fina para os resultados que queríamos atingir” (P05). A recuperação de módulos em atraso pelos alunos dos cursos profissionais ou a melhoria dos seus resultados foi uma ação/estratégia referida também por P03, P04, P07 e P10. O(A) participante P11 referiu que “o *feedback* que nós tivemos dessa avaliação [segunda avaliação externa] serviu para que os órgãos da escola se reunissem e refletissem sobre formas, sobre estratégias de melhoria, mais frequentemente [...]” (P11). Este(a) entrevistado(a) referiu que “foram criados programas de auxílio e acompanhamento a professores que, na altura, se debatiam com algumas dificuldades relacionadas com a indisciplina, a gestão dos alunos em sala de aula [...]” (P11), bem como “[...] [f]oi criado um projeto envolvendo as disciplinas de matemática e de física, com mais horas de lecionação, o “turma mais” [...]” (P11). Sobre disciplinas com exame nacional, P10 mencionou que “nas disciplinas de exame [nacional], na física e no português, havia ali uma discrepância grande entre as notas da classificação interna final do ano e as notas obtidas no exame” (P10), tendo ocorrido “uma preocupação grande em ver o que é que se passava e em melhorar os métodos de ensino, eventualmente a avaliação, e até de se ministrar os conteúdos no sentido de anular um pouco esta diferença [entre a classificação interna de frequência e a classificação no exame nacional]” (P10). Em relação aos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.), os(as) entrevistados(as) expressaram os seus pontos de vista relativamente a vários fatores. Um deles foi a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa. Segundo o(a) participante P09 a “[...] avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE” (P09). P02, centrado(a) na 2.^a AEE, referiu que “[a] avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]” (P02). P05 mencionou que “[h]ouve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa” (P05). P07 considerou que “A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível” (P07). Focando-se no período temporal imediatamente a seguir à publicação do relatório da 2.^a AEE, P10 mencionou que “[e]m relação à articulação da avaliação interna com a avaliação externa, houve sempre o cuidado em ir ler o relatório [da segunda avaliação externa] [...] Houve uma

preocupação muito grande em olhar para os estudos que internamente íamos [a escola, a equipa de avaliação interna] fazendo” (P10). Os(As) entrevistados(as) P03, P04, P08 e P11 expressaram pontos de vista mais abrangentes no tempo sobre a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa. P03 considerou que a partir da 2.^a AEE “[...] a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado” (P03). P04 destacou que “[...] [a] equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04). Para P08 “[...] [a] autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08). Em relação à influência das AEE na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola (cód. 1.3.7.), a maioria dos(as) entrevistados(as) expressou-se centrando-se, principalmente, no anterior diretor. O(A) participante P04 referiu que “[e]nquanto coordenador da equipa de avaliação interna a nossa escola decidiu que o modelo de avaliação interna seguia o mais perto possível o modelo de avaliação externa. Por uma questão inclusivamente de organização nossa, facilitando quer o nosso trabalho quer o trabalho das equipas de avaliação externa” (P04). P10 mencionou que “[s]im, em relação ao diretor anterior, os modelos de avaliação externa estavam presentes” (P10). A mesma opinião teve P09 que referiu “[c]om o anterior diretor, sim”, acrescentando que “[...] [c]om o presente diretor, não” (P09). O(A) entrevistado(a) P07 mencionou “[s]im. Para o anterior diretor, a escola era um pouco o seu lema de vida. Essa imagem é sempre a imagem de um diretor em pleno. Sempre presente e sempre atento. Sempre a tentar dar respostas dentro daquilo que ele podia e dentro das limitações que existiam. Em relação ao atual diretor, ainda não tenho uma opinião consolidada” (P07). Mais cétricos ou claramente considerando que os modelos de AEE não estão presentes na forma como o diretor reflete sobre a escola os(as) participantes P06, P03, P01 e P08 referiram o que se segue. P06 mencionou que “[n]ão me parece. Vejo diferenças entre o diretor anterior e o diretor atual. Havia um outro tipo de preocupação sobre questões mais ligadas a resultados académicos, a questões de ensino-aprendizagem com anterior diretor. Agora estamos mais focados em visibilidade social, visibilidade cultural, do que propriamente em resultados académicos. Existem várias dimensões na escola. Não é só a dimensão cultural, não é só a dimensão económica, não é só a dimensão pedagógica... Todas elas devem formar um todo e não se pode pôr o foco numas e desprezar

as outras. Todas elas deveriam confluir para a globalidade para criar uma escola melhor” (P06). O(A) entrevistado(a) P03 referiu que “[e]u acho que não. Eu acho que é aí que teve problema com o anterior diretor. Foi essa questão ser pouco relevante na relação do diretor com o resto da comunidade educativa” (P03). P01 mencionou que “[n]ão estão [presentes]. Deveriam estar.” (P01). Com igual opinião mas detalhando um pouco, P08 referiu que “[n]ão, não estão. Já tinha referido que eu penso que na sua ação, o diretor atual, um bocadinho diferente do diretor anterior, não se nota qualquer tipo de mudança. O diretor [atual] baseia-se no seu projeto de intervenção. Em relação ao diretor anterior penso que houve uma pequena mudança, não muito também” (P08). Segundo o(a) entrevistado(a) P11, a “avaliação externa tem influência” (P11), acrescentando, em abstrato relativamente ao cargo de diretor de uma escola, que o “diretor tem que procurar em dar resposta a isso [aos resultados da avaliação externa]. Eu acho que o diretor tem que refletir na escola sobretudo a partir do conhecimento que tem dos seus alunos e do meio em que está envolvido. A partir daí deve tentar traçar objetivos ou deve tentar formular uma política de escola” (P11). Relativamente à influência das AEE na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE (cód. 1.3.8.), metade dos(as) participantes (P05, P06, P07, P08, P09 e P10) expressaram opinião enquadrável nesta subcategoria de análise. O(A) entrevistado(a) P05 considerou que os referenciais “[...] foram utilizados para a avaliação interna. Foi mais um instrumento de trabalho que foi aproveitado pela Escola” (P05). P09 mencionou que “[s]im, acredito que haja algum cuidado em utilizar a mesma terminologia” (P09). O(A) participante P10 referiu que “[q]uando a avaliação [externa] foi feita, depois nós [escola], na avaliação interna, tivemos a preocupação de ir ao encontro de fazer as ações de melhoria. A avaliação interna segue os referenciais da avaliação externa” (P10). P07 considerou que “[h]á alguma apropriação dos referenciais pela escola” (P07). Numa linha de pensamento que se afasta dessa apropriação P08 mencionou que é “difícil as lideranças de topo e os docentes fazerem a apropriação. Há resistências” (P08). Identicamente, P06 referiu que as “pessoas foram refletindo sobre este ou aquele referencial e os resultados que tiveram [na avaliação externa]. Fora isso, as pessoas não querem saber dos referenciais para nada. Querem é fazer o seu trabalho e está o assunto resolvido” (P06). Em relação à influência das AEE no processo de autoavaliação da escola (cód. 1.3.9.), a grande maioria dos(as) entrevistados(as) reconhece essa influência. O(A) participante P03 mencionou que “[...] a avaliação interna só ganhou a importância que hoje tem e que é reconhecida por toda a comunidade escolar a partir do momento desta segunda avaliação externa” (P03). Segundo este(a) participante “[...] foi a partir daí que as pessoas entenderam que é necessário olharem-se ao espelho em períodos curtos, no máximo um ano letivo, para saberem qual o ponto da situação em que estão. A avaliação interna

tem tido um papel decisivo na possibilidade de melhorar tudo e de verificar qual o efeito dos planos de melhoria que foram implementados na altura dos resultados da avaliação [segunda avaliação externa]” (P03). O(A) entrevistado(a) P11 referiu que a “avaliação externa influenciou a atividade da equipa de avaliação interna. Deu uma orientação e um sentido mais objetivos ao seu estudo, tornou-o mais focado e sistemático, resultando, na altura, na produção de um conjunto de relatórios que levaram a comunidade a promover novos debates internos acerca da filosofia de escola e do rumo a tomar. Ajudaram a perceber quais eram os pontos fortes e menos fortes da escola, bem como, do que seria necessário ajustar ou criar no sentido de melhorar [...]” (P11). O(A) participante P10 mencionou que a “nossa avaliação interna é realizada de modo contínuo. [...] a partir do relatório da [segunda] avaliação externa, foram vistos os pontos a melhorar e foram planeadas ações de melhoria que depois foram implementadas” (P10), acrescentando que em “relação à monitorização da execução das ações de melhoria, dou como exemplo as refeições escolares [...]” (P10). O(A) entrevistado(a) P01 referiu que a “[...] equipa de avaliação interna trabalha bem. Nem sempre é bem percebida pelos grupos disciplinares” (P01) que, segundo P01 “[...] não leem esses documentos [os planos e outros documentos com ações de melhoria] e deviam ler” (P01). P01 acrescentou que a “equipa faz monitorização das ações [de melhoria]. Os grupos [disciplinares] interessam-se pouco” (P01). P02 referiu que a “avaliação interna focou-se sempre naquilo que a avaliação externa apontou nos relatórios [...]” (P02). Para este(a) participante foi “claro o trabalho de elaboração de planos e outros documentos com ações de melhoria. Ocorreu também uma monitorização da execução das ações de melhoria. A autorregulação aconteceu pois, de quando em quando, a equipa de avaliação interna apresentava ao diretor sugestões de áreas e assuntos aos quais era necessário dar ou continuar a dar atenção” (P02). No entender de P04 há “uma ligação direta entre avaliação interna e avaliação externa” (P04), há “uma colagem, no bom sentido do termo, entre os dois modelos [o da avaliação externa e o da avaliação interna]. Isso é facilitador do nosso trabalho e de quem nos visita. Com base nos resultados da avaliação externa fizemos planos de melhoria, uns implementados com mais sucesso do que outros. Elaboramos também o nosso relatório anual [de autoavaliação de escola]” (P04). Segundo o(a) participante P05 a “avaliação interna tem tido uma preocupação constante de mostrar o que se faz assim como aquilo que pode ser melhorado na Escola. Tem também participado na elaboração de planos com ações de melhoria e feito a monitorização da execução das ações de melhoria” (P05). O(A) entrevistado(a) P06 mencionou que a “avaliação interna tem procurado ter sempre presente a avaliação externa e produzir várias documentações no sentido de garantir que, em qualquer altura ou se nos aparecer uma equipa de avaliação externa, estamos à vontade

para conversar sobre isso [a avaliação da escola]” (P06), acrescentando que “[t]emos dados disponíveis e fiáveis ao longo dos vários anos. Existe uma preocupação, um cuidado, uma estrutura criada [equipa de avaliação interna] que dá resposta. [...] podemos discutir resultados, podemos fazer comparações (ver se há evoluções, se não há evoluções)... Há um manancial de informações que, a ser bem trabalhado, pode contribuir para uma dinâmica de escola muito interessante” (P06). Segundo o(a) participante P12 a “avaliação externa é um ponto de partida para a avaliação interna. O que a equipa de avaliação interna faz vai ao encontro daquilo a própria avaliação externa faz. Através da avaliação interna supostamente atingir-se-ão bons resultados [...]” (P12). No entender de P08 a “avaliação interna é até mais importante do que a avaliação externa porque a avaliação interna tem conhecimento da realidade e das necessidades” (P08). P09 referiu que tem “sido muito útil a existência de uma equipa de avaliação interna para nos fazer refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que a AEE pois, no caso da AEE deveria ter ocorrido um debate mais alargado e de forma mais ampla e com discussão de coisas concretas [...]” (P09). Os(As) participantes P02, P04, P05, P06, P10, P11 e P12 consideraram que a equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola.

Na ENAAE, há um conjunto de processos de melhoria que foram e continuam a ser seguidos, nomeadamente os tipificados, por Reezigt e Creemers (2005), no quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (figura 1 da secção 2.3. do capítulo I do enquadramento concetual): avaliação das necessidades de melhoria; diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados; planificação das atividades de melhoria; implementação; avaliação e reflexão. Na maioria das 7 ENAAE analisadas no “Estudo A”, ocorreu uma apropriação pelas ENAAE dos referentes utilizados na AEE (subsecção “2.10. Considerações finais” do “Estudo A”) e um desenvolvimento dos processos de autoavaliação da 1.ª para a 2.ª AEE. Considerando a ENAAE aqui estudada, 5 entrevistados(as) (P02, P05, P10, P11 e P12) expressaram conteúdo discursivo enquadrável na subcategoria relativa à influência das AEE na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver) (cód. 1.3.10.). O(A) participante P05 referiu que a “avaliação externa claramente ajudou ao diagnóstico dos problemas a resolver” (P05). Segundo P02 as “pessoas ficaram mais alertadas para quais eram os pontos fracos na Escola e ficaram mais motivadas para resolver esses problemas” (P02). O(A) entrevistado(a) P10 mencionou que a “avaliação externa [a segunda AEE] fez um diagnóstico que, na minha opinião, é coincidente com o que se passava na Escola” (P10). Na leitura que fizeram dos processos de avaliação de AEE, em relação às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa

(cód. 1.1.10.), 5 participantes (P02, P05, P07, P10 e P11) expressaram conteúdo discursivo enquadrável nesta subcategoria de análise. Referindo-se ao programa de acompanhamento da ação educativa que a IGEC conduziu, aproximadamente 6 meses depois da divulgação do relatório da 2.^a AEE, P05 mencionou que “[q]uem esteve envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores” (P05). P07 participou diretamente numa dessas equipas, numa ação de melhoria que surgiu “na sequência de terem surgido situações melindrosas, por assim dizer, em termos não só da indisciplina e da capacidade dos professores, sozinhos, resolverem esses problemas na sala de aula e de precisarem de um reforço, mas também dos focos de indisciplina derivarem da própria questão pedagógica” (P07). Segundo P07, os envolvidos nesta ação “[...] que eram desde coordenadores de departamento a professores que estavam a acompanhar os nossos colegas voluntariamente e outros que foram convidados, tiveram sempre cordialidade e respeito” (P07). O(A) participante P07 acrescentou que “o que percecionámos 2 anos depois, que foi o tempo em que o programa esteve a ser implementado com vigor, foi que os nossos colegas nos ficaram gratos. Ainda hoje [2023] esses colegas têm sempre uma palavra amável” (P07). O aumento das taxas de conclusão nos cursos profissionais passou por estratégias destinadas à recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, aquilo que resumidamente os docentes passaram a designar por “recuperação de módulos”. A este respeito o(a) participante P10 referiu a sua participação na “[...] recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola” (P10), acrescentando uma outra participação ao nível da “[...] criação de mais condições para os cursos (material)” (P10). O(A) entrevistado(a) P02 mencionou que fazia uma apreciação muito positiva considerando que “[...][a] avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores [...]” (P02). Em relação à influência das AEE na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver (cód. 1.3.11.), os(as) 6 participantes (P02, P04, P05, P07, P10 e P11) que expressaram opinião sobre este assunto reconheceram a influência que os resultados da 2.^a AEE exerceram nessa definição. Segundo o(a) entrevistado(a) P11, o “[...] trabalho na nossa escola partiu precisamente dos resultados apresentados [no relatório da 2.^a AEE] para a definição dos objetivos a atingir, passando pela discussão e criação das estratégias para o efeito” (P11). P11 acrescentou que a “discussão foi mantida ao nível dos órgãos de gestão escolar, com poder de decisão; depois partilhada com níveis de gestão hierárquica intermédia, até ao ponto em que foram definidas vários planos/medidas de melhoria, com indicação dos elementos envolvidos,

metodologias, formas de acompanhamento e avaliação processual [...]” (P11). Os(As) participantes P02, P05, P07 e P10 deram como exemplo o programa de acompanhamento da ação educativa. No entender de P02 “[...] no programa de acompanhamento da ação educativa eles [inspetores] estiveram diretamente envolvidos. Foram muito bem aceites pela Escola [os inspetores] e a Escola colaborou” (P02). Numa extensão temporal dos programas ou planos de melhoria que foram sendo elaborados e executados, P10 referiu “[s]im, houve uma influência da avaliação externa [de escola]. Recordo-me do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa... O plano de ação estratégico onde estive envolvido...” (P10). Relativamente à influência das AEE na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico (cód. 1.3.12.), os(as) 6 entrevistados(as) (P02, P04, P05, P06, P09 e P10) que expressaram opinião sobre este tópico reconheceram a influência que os resultados da 2.^a AEE exerceram nessa planificação. Em relação à influência das AEE na implementação das atividades de melhoria (cód. 1.3.13.), os(as) entrevistados(as), que expressaram opinião, reconheceram diferentemente essa influência, uns(umas) de forma mais geral (P01, P03, P06, P09 e P10) e outros(as) apresentando como exemplo dessa influência o programa de acompanhamento da ação educativa (P02, P04 e P05). O(A) participante P09 referiu “[...] [s]e não fosse a AEE a mostrar-nos que estamos a falhar neste ou naquele aspeto, não haveria a conceção e a implementação de ações de melhoria” (P09). O(A) participante P04 referiu “[...] [o] programa de acompanhamento da ação educativa [de iniciativa da IGEC] foi elaborado em conjunto com a inspeção e ocorreu uma monitorização da sua execução pelos elementos da escola que estavam nas equipas desse programa e também pela própria inspeção que elaborou relatórios” (P04). Numa linha de pensamento idêntica, P02 mencionou o “[...] programa de acompanhamento da ação educativa, que durou uns meses, os inspetores vieram cá duas ou três vezes fazer o acompanhamento da implementação” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 referiu que “[t]endo algumas das pessoas que trabalharam com os inspetores, na altura da avaliação externa e do programa de acompanhamento da ação educativa, continuado na Escola e em funções ou cargos, nomeadamente na avaliação interna e em coordenações como a dos diretores de turma, penso que houve e há uma influência da avaliação externa na implementação das atividades de melhoria” (P05). Relativamente à influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas (cód. 1.3.14.), 5 participantes (P02, P03, P04, P05 e P10) expressaram-se num sentido da ocorrência dessa influência, principalmente logo a seguir ao conhecimento dos resultados da 2.^a AEE. O(A) entrevistado(a) P02 referiu que a “influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação externa de

escola][...]” (P02). P10 mencionou que no “programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P04 referiu que logo “a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa” (P04), acrescentando que “[d]epois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual” (P04). Segundo P03 “[h]á uma coisa que mudou claramente. As pessoas passaram a dar uma importância muito elevada à avaliação, quer seja externa e quer seja interna. Isso já é uma atitude positiva que pode levar a fazer uma melhoria” (P03). Conforme mencionámos na secção 1 do “Estudo B” (caraterização da ENAAE), os relatórios de autoavaliação da ENAAE encontram-se publicados no seu sítio Web. Na parte final de cada relatório de autoavaliação são referidos os pontos fortes a manter e também os pontos mais frágeis a melhorar. A documentação referente ao SGQ *EQAVET* também se encontra publicada no sítio Web da ENAAE, nomeadamente as ações de melhoria em vigor, os relatórios e as entidades parceiras.

A partir do exposto nos dois parágrafos anteriores, relativamente à ocorrência de evidências significativas sobre mudanças verificadas na autoavaliação da ENAAE e sobre a existência de um conjunto de processos de melhoria por influência da 2.^a AEE, verificamos que estas nossas conclusões estão em linha com as sintetizadas por Pacheco (2016b) a respeito dos 10 estudos empíricos efetuados no âmbito do projeto “Impacto e efeitos da avaliação externa nas escolas do ensino não superior” (Pacheco, 2014, p. 10). Segundo Pacheco (2016b), a AEE tem produzido impacto e efeitos na “[...] [c]onsolidação da autoavaliação institucional” (p. 264), na “[...] [a]propriação pela escola dos referentes utilizados no processo de avaliação” (p. 264) e na “[...] [i]nstitucionalização de planos de melhoria focados nas fragilidades identificadas pela AEE” (p. 264).

Na ENAAE há alguma evidência de que existe uma cultura de melhoria, desenvolvida depois da ocorrência da 2.^a AEE e por influência desta. No entanto, esta cultura de melhoria, para além das lideranças e de alguns(mas) docentes mais empenhados(as), necessita de ser assumida por mais docentes e outros membros da comunidade educativa (pais e EE, alunos e funcionários não docentes). Relativamente à importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis (cód. 1.1.2.), os(as) entrevistados(as) no “Estudo B” reconheceram como importante essa participação. Em relação ao envolvimento do(a) entrevistado(a) nos processos de AEE (cód. 1.1.3.), tendo a 1.^a AEE ocorrido há cerca de 12 anos e a 2.^a AEE há cerca de 9 anos, os(as) participantes referiram-se mais ao seu

envolvimento nos momentos ou reuniões com os avaliadores da 2.^a AEE (P02, P05, P07, P10 e P11). P02 destacou o seu envolvimento como diretor(a) “na organização do todo o processo, na seleção dos painéis, na apresentação da escola no dia da vinda à Escola da equipa de avaliação e no acompanhamento de todo o processo” (P02). O(a) entrevistado(a) P04 mencionou ter participado nos processos da 1.^a AEE, “como elemento da direção” (P04), e da 2.^a AEE, em que “[tem] uma vaga ideia de que [participou] num painel” (P04). Os(as) participantes P03 e P11 revelaram um entendimento do envolvimento nos processos de AEE que vai para além dos dias da visita das equipas de avaliação externa à ENAAE. P03 referiu que o seu “[...] acordar para a avaliação externa ocorreu depois do resultado da [segunda] avaliação [externa de escola]. Eu acho que isso aí é que, de facto, participei a sério na possibilidade de melhorar a imagem [da escola] que foi dada nessa avaliação” (P03). P11 mencionou que o estar no conselho geral na altura (2014) lhe possibilitou ter conhecimento do processo de avaliação e aperceber-se “[...] das suas fases, dos elementos presentes nas entrevistas; de olhar para os indicadores e de analisar o relatório final dos avaliadores...” (P11). Relativamente às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa (cód. 1.1.10.), o(a) participante P02 mencionou que fazia uma apreciação muito positiva considerando que “[...] [a] avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores [...]” (P02). Referindo-se ao programa de acompanhamento da ação educativa que a IGEC conduziu, aproximadamente 6 meses depois da divulgação do relatório da 2.^a AEE, P05 mencionou que “[q]uem esteve envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores” (P05). O aumento das taxas de conclusão nos cursos profissionais passou por estratégias destinadas à recuperação das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, aquilo que resumidamente os docentes passaram a designar por “recuperação de módulos”. A este respeito P10 referiu a sua participação na “[...] recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola” (P10), acrescentando uma outra participação ao nível da “[...] criação de mais condições para os cursos (material)” (P10). Em relação aos fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE (cód. 1.1.11.), os(as) entrevistados(as) expressaram os seus pontos de vista relativamente a vários fatores, entre os quais: o envolvimento das pessoas nos processos e a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa. Relativamente ao envolvimento das pessoas nos processos, o(a) participante P02 mencionou que “[a]s pessoas sabendo da avaliação externa ficavam mais

envolvidas” (P02). Segundo o(a) entrevistado P08 “[...] [s]e aqui existe uma avaliação interna e também uma avaliação externa as pessoas participam. Participam de bom grado e são muito honestas” (P08). Para P12, “[a]s pessoas quando são solicitadas participam e devem participar, obviamente” (P12). P11 sentiu “[...] que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares, colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metast a atingir” (P11). P11 referiu também que “[e]m relação ao envolvimento das pessoas, nota-se sempre alguma preocupação e ansiedade, com incerteza quanto aos passos a dar, a direção a seguir [...]” (P11). Em relação à articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa, o(a) entrevistado(a) P09 mencionou que “[...] a avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE” (P09). O(A) participante P02, centrado(a) na 2.^a AEE, referiu que “[a] avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]” (P02). O(A) entrevistado(a) P05 mencionou que “[h]ouve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa” (P05). P07 considerou que “A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível” (P07). Os(As) participantes P03, P04, P08 e P11 expressaram pontos de vista mais abrangentes no tempo sobre a articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa. P03 considerou que a partir da 2.^a AEE “[...] a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado” (P03). P04 destacou que “[...] [a] equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04). Para P08 “[...] [a] autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08). Relativamente à influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas (cód. 1.3.14.), 5 participantes (P02, P03, P04, P05 e P10) expressaram-se num sentido da ocorrência dessa influência, principalmente logo a seguir ao conhecimento dos resultados da 2.^a AEE. O(A) entrevistado(a) P02 referiu que a “influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação

externa de escola][...]” (P02). P10 mencionou que no “programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10). Numa linha de pensamento idêntica, P04 referiu que logo “a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa” (P04), acrescentando que “[d]epois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual” (P04). Em relação à influência das AEE na pressão interna para a melhoria (cód. 1.3.15.), 5 entrevistados(as) (P05, P07, P09, P10 e P12), embora com diferentes entendimentos sobre a utilização da palavra “pressão”, consideraram que essa influência existiu/existe. O(A) participante P10 mencionou recordar-se “[...] que em dois grupos disciplinares [matemática e física e química] ocorreu alguma pressão e algum stresse em querer melhorar. [...] do português e da biologia. Enfim, em alguns grupos, cujas disciplinas tinham sido referidas no relatório de avaliação externa...” (P10). No entender do(a) participante P07, a pressão foi “uma pressão saudável porque se ela não existisse provavelmente também não teria havido a alteração que se verificou. Isso mostrou que, por outros caminhos, sem deixar a exigência, seria possível chegar a resultados mais favoráveis” (P07). Relativamente à influência das AEE na autonomia usada pelas escolas (cód. 1.3.16.), a opinião dos(as) entrevistados(as) vai num sentido de alguma influência, com diferentes graus de intensidade e num quadro de relativa autonomia usada pelas escolas. No entender de P03, “[...] as escolas continuam muito pouco autónomas. Têm muita dependência do ponto de vista funcional dos organismos centrais do Ministério da Educação” (P03). O(A) participante P01 referiu que é “através da avaliação externa que a escola se pode tornar mais ou menos autónoma” (P01). Segundo P03, se “a avaliação [externa de escola] verificar que as escolas estão no bom caminho pode existir autonomia e criarem-se condições para aumentar o nível de autonomia, ou se considerar que a escola não está a ir no bom caminho, aí pode-se reduzir a autonomia já concedida ou limitar a possibilidade de concessão de mais autonomia” (P03). O(A) entrevistado(a) P06 considerou que “[...] no geral, a avaliação externa não interfere com a autonomia da escola. A autonomia está, desde logo, limitada pelos normativos. [...] E a autonomia é truncada em cima daquilo que se poderia eventualmente fazer ou porque não há autonomia financeira ou porque vem uma diretiva ou circular que vem dizer que o que está num determinado normativo está suspenso...” (P06). Contudo este(a) participante admitiu que “[...] na candidatura a determinados projetos, como por exemplo um contrato de autonomia, se aí alguns parâmetros tenham a ver com as classificações obtidas na avaliação externa, se isso acontecer, aí sim.” (P06). No entender de P11, a “autonomia, nas

questões que realmente interessam, não é uma realidade muito evidente. A grande maioria do serviço que se faz hoje nas escolas é burocrático e tem como objetivo a prestação de contas do que se fez, do que se faz e do que se pretende fazer, como e porquê” (P11). Em relação à influência das AEE na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa (cód. 1.3.17.), 2 participantes (P01 e P03) expressaram-se pela existência dessa influência e 6 entrevistados(as) (P02, P04, P06, P07, P10 e P12) apresentaram opiniões que vão num sentido da não existência da visão comum entre todos os membros da comunidade educativa. Relativamente à influência das AEE na vontade para a escola ser uma organização aprendente (cód. 1.3.18.), 6 entrevistados(as) (P01, P02, P03, P05, P10 e P11) expressaram-se no sentido da existência dessa influência. Os(As) participantes P04, P06, P08, P09 e P12 expressaram-se no sentido de dúvidas sobre a existência clara dessa influência ou mesmo da negação da sua ocorrência. Segundo P01, a ENAAE é “[...] uma organização aprendente. E como é que nós sabemos que somos [uma organização aprendente]? Só com avaliação externa. Eu acho que noto mais vontade nos professores mais novos e noto menos vontade nos professores que já estão instalados” (P01). No entender de P03, “[...] os resultados [da avaliação externa] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder trabalhar mais e fazer mais e melhor” (P03). Segundo o(a) participante P10, “[h]á uma grande influência. A Escola preocupa-se com aquilo que são os resultados da avaliação externa e tenta planear e executar ações de melhoria” (P10). No entender do(a) entrevistado(a) P11, toda a “[...] comunidade de profissionais docentes e não docentes têm essa consciência. Os pais e encarregados de educação também [...]” (P11), acrescentando que a “avaliação externa vem espicaçar no sentido de nos fazer refletir... e há sempre razão, tempo e lugar para refletir sobre o que fazemos” (P11). O(A) participante P02 referiu que “[s]e pensarmos no pessoal docente e não docente, a maioria acha que isso é positivo [a Escola ser uma organização aprendente]. Os alunos ficam um pouco ao lado disso tal como os pais...” (P02). O(A) participante P06 mencionou que as AEE podiam ser a “mola” (P06) para a escola ser uma organização aprendente, “[...] podiam e deviam. Sobretudo se os relatórios produzidos fossem relatórios que além de identificar pontos fracos e pontos fortes tivessem um capítulo que contivesse um elenco de estratégias de futuro para a escola em função desse dessa avaliação” (P06). No entender do(a) entrevistado(a) P04, “[n]ão decorre da avaliação externa [de escola]. Mesmo não decorrendo tenho dúvidas se há vontade na escola para ser uma organização aprendente” (P04). Em relação à influência das AEE na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação (cód. 1.3.19.), a maioria dos(as) participantes (P01, P03, P05, P06, P07, P09, P10, P11 e P12) expressou-se no sentido da ocorrência, com diferentes intensidades, dessa influência. Os(As) entrevistados(as) P11 e P12,

entre outros aspetos, expressaram-se no sentido de que a ocorrência de resultados mais baixos numa avaliação externa possa levar à desmotivação geral, especialmente dos(as) docentes. P01 mencionou que “[...] se as pessoas tiverem conhecimento de todos os objetivos específicos da avaliação externa vão ajudar na melhoria e no envolvimento de todos nesses processos” (P01). No entender de P03, os “resultados [da avaliação externa da escola] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder fazer mais e trabalhar mais e melhor” (P03). Segundo o(a) participante P05, a “avaliação externa [de escola] influenciou a apropriação da melhoria, o envolvimento e a motivação dos professores” (P05). O(A) entrevistado(a) P07 referiu que “[n]a apropriação da melhoria e no envolvimento, sim, há uma influência da avaliação externa. A equipa inspetiva veio-nos desafiar e nós precisamos desses desafios para melhorar, para crescer, para fazer diferente, para pensar. Isso motivou-nos. [...]” (P07). O(A) participante P10 referiu que sentiu que “as pessoas estavam interessadas, empenhadas em fazer melhor e em que a escola melhorasse” (P10), acrescentando que “[h]ouve uma grande paixão e um grande orgulho em pertencer à Escola e ir vendo que os resultados iam melhorando” (P10). Por outro lado, P06 mencionou que a “avaliação externa é uma coisa pontual, momentânea, circunscrita no tempo e no espaço. A sua influência acaba aí ou então é muitíssimo limitada daí para a frente” (P06).

Como objetivo geral, propusemo-nos determinar as consequências da avaliação externa para a melhoria sustentada numa ENAAE. Este objetivo dividiu-se nestes objetivos específicos: analisar os relatórios de AEE e os contraditórios apresentados pelas ENAAE da mesma área geográfica próxima da ENAAE objeto desta investigação; caracterizar o contexto atual da ENAAE; inferir o grau de apropriação dos referenciais vindos de processos de avaliação externa e de acompanhamento externo da ação educativa; determinar os efeitos da avaliação externa na ENAAE a nível organizacional, curricular e pedagógico, da relação da ENAAE com a comunidade, dos resultados académicos e sociais, da autoavaliação e do quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005); compreender quais as mudanças reais na ENAAE em consequência da avaliação externa. A metodologia utilizada (cap. I da parte empírica) revelou-se adequada conduzindo a “resultados que refletem a realidade estudada” (Gonçalves & Gonçalves, 2022, p. 45). Assim, feito um balanço de todo o trabalho apresentado nesta tese, pensamos que, globalmente, os objetivos desta investigação foram cumpridos.

Em linha com o mencionado por Stringer e Ortiz Aragón (2021), esta investigação trouxe mais uma oportunidade para uma aprendizagem mais consciente a partir da experiência ganha pela observação e execução de ações que são efetuadas no dia a dia, desde as mais

simples, às mais complexas, incrementando-se a compreensão da realidade escolar específica da ENAAE estudada. A entrevista possibilitou aos(às) participantes falarem ou não falarem sobre os tópicos constantes do guião da entrevista individual (apêndice I) e também efetuarem comentários ou sugestões. Seguidamente, apresenta-se um resumo dos mesmos, agrupados nos seguintes temas, com base no seu conteúdo, apenas para mais fácil leitura: consequências para a ENAAE da última AEE ter ocorrido há cerca de 9 anos, como poderá ser a AEE e a dinâmica interna da ENAAE após a realização da AEE, a AEE e a inclusão, a implementação da melhoria e as lideranças, os exames nacionais e a AEE e o sistema de ensino e de avaliação das aprendizagens em geral.

Os(As) entrevistados(as) P02, P03, P05 e P07 efetuaram comentários ou sugestões que se podem enquadrar na temática das consequências para a ENAAE da última AEE ter ocorrido há cerca de 9 anos. No entender do(a) participante P03, a respeito da ENAAE, “[...] se calhar valeu a pena porque a escola hoje é completamente diferente. Aí reconheço e valorizo o trabalho dos órgãos, quer do conselho pedagógico, quer do diretor à época. E também as pessoas da equipa de avaliação interna que passaram a ter um papel muito mais interventivo na escola. A avaliação interna passou a ter um papel muito mais visível na escola e isso foi claramente positivo” (P03). Segundo este(a) participante, “falta um selo formal a dizer ‘Olha vocês já saíram do nível S e passaram ao nível B ou ao nível MB. Então parabéns e continuem a trabalhar assim que é para não voltarem a ter mais nada disto’. Falta esse selo [ocorrer a terceira avaliação externa externa]” (P03). Os(As) participantes P05 e P07 também se expressaram no sentido de ser tempo de se realizar uma nova avaliação externa na ENAAE. Procurando detalhar, P07 mencionou que “[e]nquanto não tivermos uma nova avaliação externa [de escola] não poderá haver um aumento nas quotas para ‘Muito Bom’ e para ‘Excelente’ [na ADD]. Atualmente, estamos com as quotas mínimas derivadas dos resultados que obtivemos na última avaliação externa. Uma subida das classificações nos domínios da avaliação externa poderia fazer com que o percentil do ‘Excelente’ passasse, por exemplo, de 95% para 93% e a do ‘Muito Bom’ passasse de 75% para 73%. Isto daria a possibilidade de mais 2% dos colegas poderem aceder ao ‘Excelente’ (7%) e mais 2% dos colegas poderem aceder ao ‘Muito Bom’ (27%). Isto seria muito importante” (P07). P07 sugere que “[u]ma ou outra sessão informativa, pedagógica, da parte da inspeção geral da educação e ciência, explicando as consequências, também poderia ajudar a que as pessoas tivessem consciência das implicações [dos resultados da avaliação externa]. Porque, a maior parte das vezes, é o desconhecimento que provoca o conflito” (P07). Para que a não alteração dos percentis se prolongue no tempo, enquanto não for realizada a 3.^a AEE, P02 sugere que “[...] poderia haver uma plataforma informática, em que os avaliadores,

após analisarem os resultados da Escola nos últimos anos, fariam a avaliação e alterariam as classificações da Escola” (P02).

Os(As) participantes P02, P04, P06, P11 e P12 expuseram um conjunto de comentários ou sugestões que se podem integrar no tema de como poderá ser a AEE e a dinâmica interna da ENAAE após a realização da AEE. Segundo P02, “[c]ada escola tem a sua dinâmica e os alunos são diferentes. É importante uma avaliação interna [de escola] forte que se foque bem nos problemas que existem e ajude ao encontrar de soluções para os resolver. É também importante uma avaliação externa [de escola] simples e a Escola estar preparada para o processo de avaliação externa” (P02). No entender de P04, “[...] [n]ão vamos mudar as nossas práticas se elas não forem rotineiramente colocadas no dia-a-dia. Não é possível pedir a professores com as aulas que têm que façam mais do que isso [preparar e lecionar aulas e avaliar os alunos]. De facto isto tudo faz com que nos acanhemos de fazer trabalhos que antes fazíamos [quando havia horas para esse efeito] porque não podemos fazer mais” (P04). Segundo P04, a “[...] equipa de avaliação interna [está] praticamente centrada em professores. Alunos, encarregados de educação, não se revêm sequer numa prática de avaliação interna. Para mim isto não é avaliação interna tal como eu a entendo. Mas também, ao longo destes anos, não conseguimos, enquanto coordenadores da equipa [de avaliação interna] conseguir que a composição da equipa fosse alargada a outros membros que não docentes. Se calhar a idade dos próprios colegas, acima dos 50 anos, também não favoreça...” (P04). Em relação à AEE, P04 sugeriu que a “escolha das pessoas para os painéis poderia, por exemplo, ser efetuada de forma aleatória” (P04), uma vez que no seu entender “[...] o novo modelo [de avaliação externa] pressupõe aulas assistidas que vão ser sorteadas. Porque é que não se faz o sorteio para os painéis?” (P04). O(A) entrevistado(a) P06 referiu que “[é] preciso participar e isso não é ir lá só dizer que está mal. O que é que proponho para se melhorar? Era importante que as escolas aproveitassem depois essas dinâmicas que podiam ser criadas pela avaliação externa” (P06). Sobre a AEE, P06 mencionou que “[...] era importante que essas avaliações externas fossem mais aprofundadas, com as equipas melhoradas, mais abrangentes, onde as equipas não fossem da zona [área territorial] da escola que vai ser avaliada e com parâmetros mais objetivos. Às vezes as conclusões [presentes nos relatórios de avaliação externa] são muito genéricas” (P06). Segundo o(a) participante P11 “[...] um dos grandes perigos da avaliação externa é fazer com que as escolas se organizem e que produzam resultados que não correspondam às suas verdadeiras necessidades, apenas para dar resposta ao diagnóstico e da tutela. Contudo, acho que a avaliação externa [de escola] é necessária” (P11). Este(a) participante acrescentou que “[m]as não a pode fazer a ponto de provocar nas escolas respostas artificiais. Tem que a fazer apoiando as escolas. Tem que a fazer

com equidade porque as regiões e as escolas não são todas iguais. Tem que a fazer sem pressões e sem prazos para o cumprimento das metas e dos objetivos, pois isso pode resultar em problemas maiores” (P11). No entender de P12, para “que a avaliação externa seja eficaz deve ter um caráter formativo e não um caráter inspetivo. As pessoas procuram melhorar e tentar dar o seu melhor mas também precisam de ver o seu trabalho reconhecido” (P12). Segundo este(a) entrevistado(a) “[h]á coisas que podem ser melhoradas e todos nós podemos melhorar. Mas isto tem de ser visto como algo que pode ser melhorado e não como uma avaliação só por si para depois sair uma classificação da escola” (P12). Ainda segundo P12 uma “escola é muito grande. É muito mais do que aquilo que está nos papéis e nas entrevistas que se fazem. A escola, tal qual um organismo vivo, tem dias melhores e tem dias piores” (P12).

Os(As) entrevistados(as) P01 e P11 efetuaram comentários ou sugestões que se podem enquadrar no tema da AEE e a inclusão. No entender de P11, a “avaliação externa poderia também dar mais atenção à inclusão, que hoje é um dos grandes problemas com que as escolas se debatem e que implicam grande parte do tempo dos seus profissionais” (P11). Segundo este(a) participante “[...] [o] caso mais grave será o das famílias de estudantes migrantes e de refugiados, mas para além deles, o de milhares de alunos de nacionalidade e naturalidade portuguesa” (P11). Ainda segundo P11, “[é] preciso tentar perceber que tipo de resposta está a ser dada, que projetos e programas são criados, que estratégias são seguidas, que protocolos e que acordos são feitos com a comunidade externa e com que resultados” (P11). O(A) participante P01 referiu que “[...] a avaliação externa poderia ter mais em conta, quando faz a sua própria avaliação, os seus descritores, a parte da inclusão” (P01). No entender deste(a) entrevistado(a) “[...] [u]ma coisa é a inclusão, outra é a integração. Porque nesta escola fala-se muito de inclusão, que a escola é muito inclusiva, [...] Mas eu acho que a escola é mais integrativa do que inclusiva no que se refere às aprendizagens dos alunos...” (P01). Concretizando, P01 referiu “[n]ão estou a falar agora só com deficiência, estou a falar dos alunos também de países de língua não portuguesa. Há professores que põem muitos obstáculos no ensinar os alunos que não sabem a língua portuguesa, que não lhes dão estratégias diferenciadas de trabalho, de provas, para que os alunos possam ultrapassar as suas dificuldades” (P01). Ainda segundo P01, há “disciplinas que têm métodos diversificados, principalmente nos cursos profissionais, mas outras não. Nos cursos científico-humanísticos vejo que continuam a trabalhar muito para o sucesso dos alunos nos exames [nacionais] e não a trabalhar para o sucesso dos alunos serem boas pessoas e serem bons homens amanhã e aprenderem como deve ser” (P01).

O(A) entrevistado(a) P08 apresentou uma sugestão que se poderá integrar na temática sobre a implementação da melhoria e as lideranças. Assim, P08 mencionou que “[f]alta aqui na escola uma liderança que diga vamos agora tentar implementar isto, e não podem ser as pessoas que o produzem [o plano de melhoria] porque não têm tempo. Falta também a delegação de competências nas lideranças intermédias” (P08).

O(A) participante P09 efetuou comentários que podem ser enquadrados na temática dos exames nacionais e a AEE. Assim, no entender de P09, “[...] a avaliação externa devia também fazer uma reflexão sobre a existência de exames nacionais e a sua influência na prática letiva diária de um docente. Eu acho que enquanto houver exames nacionais, enquanto os professores viverem obcecados com as aprendizagens orientadas para o exame final se calhar não estão tão recetivos à mudança quanto isso” (P09). Ainda segundo este(a) participante “[c]omo é que se podem implementar e concretizar, de facto, os princípios que orientam a avaliação pedagógica, nomeadamente a avaliação para as aprendizagens, quando temos os exames nacionais que são precisamente a avaliação das aprendizagens? Fica aqui esta questão” (P09).

Integrável na temática do sistema de ensino e de avaliação das aprendizagens em geral, o(a) entrevistado(a) P10 referiu que “[e]u defendo que nós devemos atender a situações locais regionais mas também temos que ter um aspeto comum e que é aferir e ter a noção de que um conhecimento que tem que existir em Vila Real de Santo António num exame, numa prova, também tem que existir em Valença. Isso é que nos torna um país uno e com saberes sistemáticos” (P10). Segundo este(a) participante “[h]á um conhecimento que tem de ser comum [a todo o país] embora existam especificidades locais. Não defendo aqui os extremos, ou seja, não defendo uma escola sem avaliação e não defendo uma escola onde a avaliação formal seja todos os dias” (P10).

A ENAAE, a partir da 2.^a AEE, realizou um trabalho apreciável, influenciado pela AEE em algumas áreas anteriormente referidas na resposta à questão central da nossa investigação, e que conduziu, de forma gradual, a uma melhoria dos resultados dos alunos. Na ENAAE há um conjunto de processos de melhoria que são seguidos. A participação de profissionais com conhecimento local, neste caso de docentes com ou sem funções específicas de coordenação, administração e gestão, constitui-se, tal como referem Stringer e Ortiz Aragón (2021), “o ingrediente chave para uma compreensão eficaz e melhorias sustentadas” (p. 23). Assim, na linha do que Bogdan & Biklen (1991/2013) defendem quando mencionam que “se todos os investigadores tentam documentar as suas posições de forma consistente, o investigador da investigação-ação tem, além disso, de sugerir recomendações para a mudança” (p. 298), apresentam-se seguidamente, numa perspetiva de melhoria contínua, algumas propostas de

mudanças a realizar por parte da instituição, da IGEC/equipas de avaliação externa e dos decisores políticos e académicos ligados à AEE:

- A nível organizacional da ENAAE, investir no reforço da articulação entre os(as) coordenadores(as) e os(as) delegados(as) de grupo e destes com os(as) docentes no desenvolvimento de estratégias inovadoras potenciadoras das aprendizagens;
- A nível curricular e pedagógico da ENAAE, incrementar a supervisão pedagógica e o acompanhamento da prática letiva na sala de aula;
- Relativamente aos resultados académicos sociais, aumentar a sua divulgação e debate nos grupos de docentes (grupos disciplinares) da ENAAE;
- Aumentar a divulgação dos relatórios de avaliação externa e *EQAVET* da ENAAE junto da autarquia, das instituições e das empresas parceiras, bem como junto dos pais e encarregados de educação;
- Voltar a incluir na equipa de avaliação interna da ENAAE outros elementos para além de docentes;
- Debater internamente com os(as) docentes, por iniciativa dos órgãos da ENAAE, nomeadamente o diretor e o conselho pedagógico, a relação da AEE com a ADD;
- Realizar sessões anuais de esclarecimento para docentes, pais e EE, alunos e funcionários não docentes sobre a aposta nas aprendizagens e nos percursos de sucesso dos(as) alunos(as), a importância da existência dos processos de melhoria na ENAAE, a promoção da melhoria e a avaliação externa (AEE e selo de conformidade *EQAVET*);
- Tornar a AEE mais formativa passando as equipas de avaliação externa, no final dos relatórios, a reconhecerem mais o trabalho realizado na instituição avaliada e a serem mais concretas no apontar de soluções para as fragilidades que assinalaram;
- Garantir que as equipas de avaliação externa são sempre formadas por elementos de diferentes proveniências e não só por inspetores(as) da IGEC;
- Aplicar, na avaliação a realizar pelas equipas de AEE, o QRAE em vigor com especial atenção à inclusão;
- Incluir, na documentação produzida pela IGEC sobre a AEE, informação sobre as suas consequências na ADD;
- Utilizar os procedimentos informáticos, que possibilitam a avaliação dos resultados académicos, para efetuar uma avaliação externa intermédia simplificada, que ocorrerá sempre que a AEE final e completa não tenha sido realizada num intervalo

de 4 anos, mas que permitirá a revisão das quotas atribuídas para a obtenção das classificações de “Muito Bom” e de “Excelente” na ADD;

- Ao nível dos decisores políticos e dos académicos com responsabilidades na conceção dos QRAE, refletir sobre a existência de exames nacionais e a sua influência na prática letiva diária de um docente, as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e o QRAE em vigor.

Segundo Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo, e Alferes (2020), se “se proceder à monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem, com base na construção da capacidade profissional para o trabalho colaborativo entre os docentes” (p. 116) será possível, através da avaliação interna e da avaliação externa, uma melhor articulação entre os diferentes sistemas de avaliação (escolas, docentes e alunos). No entender de Nevo (1988, March) “a avaliação baseada na escola deve ser construída sobre uma combinação de avaliação interna e externa, mas a avaliação interna é necessária antes que uma avaliação externa útil possa ser realizada” (p. 81). Embora a AEE tenha uma estruturação estandardizada, as dinâmicas dos contextos de cada escola, com elementos internos próprios, podem contribuir para que “se contrarie uma tendência para a formatação e homogeneização aparente da escola” (Henriques, Abelha, Seabra, & Mouraz, 2020, p. 159). Na relação da AEE com a inovação a operar na escola, Henriques, Abelha, Seabra, e Mouraz (2020) entendem que competirá a cada escola “utilizar os resultados da AEE na elaboração de planos de melhoria que possibilitem implementar mudanças educativas e eventuais inovações, numa lógica coletiva de melhoria contínua” (p. 159). Por outro lado, o comprometimento das partes interessadas em torno de uma causa comum, cogerindo e corresponsabilizando-se (Leite, 2009), ajudará a um maior inter-relacionamento entre as avaliações interna e externa de escola. A complementaridade entre estas avaliações deverá proporcionar às escolas um reforço do seu autoconhecimento capaz de conduzir à melhoria das áreas onde se detetaram fragilidades e à manutenção, noutras áreas, dos níveis da qualidade do serviço prestado. Para que tal melhoria aconteça, os recursos humanos e materiais disponíveis terão de ser os mais adequados ao que é necessário fazer e em número suficiente. Seria importante poder auscultar outros membros da comunidade educativa ENAAE, quer em entrevistas, quer aplicando questionários, mas isso requereria mais tempo além do disponível para esta investigação, que não pôde beneficiar da ocorrência da 3.^a AEE na instituição (não ocorreu até ao momento - novembro de 2023). O planeamento e a realização de avaliações externas, no âmbito do 3.º ciclo avaliativo, foi afetado pelo facto de o trabalho nas escolas das equipas de avaliação externa ter estado temporariamente suspenso em virtude dos confinamentos e ensino à distância decorrentes das medidas aprovadas pelo Governo para

fazer face ao alastramento e mortes originadas pela COVID-19. Assim, no futuro, decorrida a 3.^a AEE na ENAAE, novas investigações poderão ser levadas a cabo sobre a avaliação interna/autoavaliação e a AEE.

O 1.^o volume do relatório do *TALIS* 2018 apresenta um conjunto de objetivos educacionais para o futuro, bem como sugere recomendações de “políticas e práticas educativas promissoras” (OECD, 2019, p. 27) que poderão ser desenvolvidas e executadas para os atingir, “melhorando as condições para o ensino e a aprendizagem e o profissionalismo para os professores e líderes escolares” (OECD, 2019, p. 27). Para que as mudanças que requerem uma alteração significativa das práticas possam vir a ter sucesso, Henriques, Abelha, Seabra, e Mouraz (2020) consideram ser fundamental o envolvimento dos professores e a criação de condições para o envolvimento de outros atores. Para este desiderato consideram importante a integração dos docentes em dinâmicas de partilha e de colaboração apoiadas: pela observação e *feedback*, num ambiente de aprendizagem e de partilha de práticas; por uma liderança partilhada; por centros de investigação e de produção de conhecimentos (Henriques, Abelha, Seabra, & Mouraz, 2020). Queiroga, Barreira e Oliveira (2019) mencionam que, de acordo com o estudo que realizaram, “os professores entendem que a avaliação deve estar mais orientada para o desenvolvimento profissional e não tanto para um ajuizamento do seu desempenho” (Queiroga, Barreira, & Oliveira, 2019, p. 136). Como propostas de reforço desta componente formativa, Queiroga et al. (2019) referem a implementação do *peer coaching*, “através da reciprocidade reflexiva orientada pela observação de aulas entre o avaliador e o avaliado” (p. 136), e a contemplação, pelo avaliador externo, de um “encontro de pré-observação e pós-observação, podendo desta forma propiciar tanto o desenvolvimento profissional do professor avaliado como o seu próprio desenvolvimento” (p. 136). Estas três fontes, em conjunto com outra literatura de suporte, poderão ser o mote para um projeto de investigação centrado na melhoria do ensino e da aprendizagem em relação com uma ADD orientada para o desenvolvimento profissional e uma AEE mais de carácter formativo.

Os resultados, as conclusões, as propostas de mudanças a realizar por parte da instituição e da avaliação externa, bem como as sugestões de possíveis investigações futuras poderão ser úteis, não só para a ENAAE alvo do estudo e para as equipas de AEE, mas também para todos(as) os(as) interessados(as) nestas temáticas.

A realização desta tese foi muito enriquecedora para o autor. Fica o nosso agradecimento a todas as pessoas que a possibilitaram e também a si, leitor(a) atento(a).

REFERÊNCIAS**Referências bibliográficas**

- Acemoglu, D. & Robinson, J. A. (2021). *Porque falham as nações* (A. L. Cardoso, trad.). Lisboa, Portugal: Temas e Debates.
- Ackerman, P. (1996). Intelligence as process and knowledge: An integration for adult development and application. In W.A. Rogers, A.D. Fisk, & N. Walker (Eds.), *Aging and skilled performance: Advances in theory and applications*. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Afflerbach, P.A., & Cho, B.Y. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H.S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201–255). New York, NY, USA: Guilford.
- Afonso, A. (2015). Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. In Manuel Miguéns (Coord.), *Avaliação Externa das Escolas [Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015]*. Coleção: Seminários e Colóquios. Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, A., & Torres, L. (2020). *Accountability* múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 121-140). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações Escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment (PISA)* na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Lisboa, Portugal: Unidade de I&D de Ciências da Educação/Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em fevereiro de 2019 em <https://arquivo.pt/wayback/20100602031801/http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20D4.pdf>
- Ainscow, M., Howes, A., & Tweddle, D. (2006). Moving practice forward at the district level. In M. Ainscow, & M. West (Eds.), *Improving urban schools: Leadership and collaboration* (pp. 70–80). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration. Education in an Urbanised Society*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 149(1), 1-43.

- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar* (Coleção Guias Práticos, 1.ª ed.). Porto, Portugal: Edições ASA.
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação CRIAP-ASA*, (301), 1-4.
- Albuquerque, P. (2012). *A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23428>
- Albuquerque, P., Ferreira, A. G., & Barreira, C. (2020, maio). Interdependência entre domínios na avaliação externa para a melhoria dos “resultados” em duas organizações escolares. *Revista Brasileira de Educação*, 25, Rio de Janeiro 2020 Epub May 11, 1-24. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250022>
- Albuquerque, P., Ferreira, A. G., & Barreira, C. (2021, jan./abr.). Mudanças ocorridas nos resultados da avaliação externa de escola com a transição de escolas não agrupadas para agrupamentos de escolas: o caso de duas organizações escolares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1), 20-41. doi: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.103993>
- Alferes, V., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 55-67). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alves, J. M. (2017). Equidade educativa: Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado, & J. Matias Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Amado, J., & Cardoso, A. (2014). II – 4. A investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed., pp. 187-204). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). IV – 1. A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed., pp. 301-351). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). III – 1. A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed., pp. 207-232). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). II – 1. Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed., pp. 121-143). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, USA: Author.
- Andrews, J. (2022). *Os grandes conflitos mundiais* (A. G. Lucas, trad.). Lisboa, Portugal: Clube do Autor.
- Antunes, F. (2017). Políticas públicas e ensino secundário: Caminhos de democratização. In J. Machado, & J. Matias Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Ávalos, B. (2007). School Improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006). In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 183-203). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Azimi, A. (2007). Recent Initiatives in School Effectiveness and Improvement: The Case of The Islamic Republic of Iran. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 379-392). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009, L. A. Reto & A. Pinheiro, trads.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebelo M. P., & Alferes V. (2014). Melhoria das escolas em Portugal: Análise do desempenho no âmbito da avaliação externa. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid e M. Favinha (Orgs.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 133-146). Évora, Portugal: Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora. Consultado em março de 2018 em <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>
- Barreira, C., Bidarra, M. G., Vaz-Rebelo, M. P., & Alferes V. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 101-119). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Barreira, C., Pessoa, T., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2020). Supervisão pedagógica nas escolas: o lugar dos observatórios virtuais. In A. I. Ribeiro, A. R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva, N. A. Pires (Coords.), *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente* (pp. 217-230). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8>

- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Revista Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 42-70). Lisboa, Portugal: Unidade de I&D de Ciências da Educação/Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014, January-February). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*.
- Bidarra, M., Barreira, C., Vaz-Rebelo, M., & Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bidarra, M., Barreira, C., Valgôde, M., Vaz-Rebelo, M., & Alferes, V. (2018, julho). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. *Indagatio Didactica*, 10 (2), 227-248. Aveiro, Portugal: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.
- Brinkerhoff, R., Brethower, D., Hluchyj, T., & Nowakowski, J. (1986). Evaluating Evaluation (Meta-Evaluation). In *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators* (3rd ed.). Boston/The Hague/Dordrecht/Lancaster, MA, USA/The Netherlands/UK: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista, trads.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas* (J. Eufrásio, trad.). Porto, Portugal: Asa.
- Bolívar, A. (2017). Justicia social y equidade escolar. Una revisión actual. In J. Machado, & J. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Borg, W., & Gall, D. (1983). *Educational Research*. New York, NY, USA: Longman.
- Bougon, F. (2022). *Na cabeça de Xi* (C. V. Marques, trad.). Lisboa, Portugal: Livros Zigurate.
- Brigas, J. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Ensino à Distância,

-
- Universidade Aberta, Lisboa. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2203>
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI, USA: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- Burgess, R. G., & Galloway, S. (1993). Does In-Service Education Have An Effect On Classroom Practice? In R. Burgess, J. Connor, S. Galloway, M. Morrison, & M. Newton (Eds.), *Implementing In-Service Education And Training* (pp. 168-175). New York, NY, USA: Routledge.
- Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. In D. C. Berliner (Ed.), *Review of Research in Education*, 8, 158-233. Washington, DC, USA: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Brown, D. (1990). *Decentralization and school-based management*. Bristol, PA, USA: Falmer Press. Consultado em março de 2018 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335743.pdf>
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA, USA: SAGE.
- Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*. London, UK - Thousand Oaks, CA, USA - New Delhi, India: SAGE Publications.
- Caldwell, B. (2007). The Maturing of a Movement: Tracking Research, Policy and Practice in Australia. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 307-323). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Caldwell, B., & Spinks, J. M. (2007). *Raising the stakes: From improvement to transformation in the reform of schools*. London, UK: Routledge.
- Canário, R. (2004, jan./jun.). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22(1), 47-78. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082/9308>
- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. In R. Canário, *O que é a Escola?: Um "olhar" sociológico* (pp. 59-88, Coleção Ciências da Educação - Século XXI, 22). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
-

- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D. et al. (2014). Escala de percepção dos alunos sobre o feedback dos professores: construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113–124. doi: <https://doi.org/10.14417/lp.880>
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.) (2011). *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the Orthodoxy?* Abingdon, GB: Routledge.
- Cheng, Y. C. (1993). The Theory and Characteristics of School-based Management. *International Journal of Educational Management* 7(6), 6-17.
- Chomsky, N. & Waterstone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência* (P. E. Duarte, trad.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Clift, P., & Nuttall, D. (1987). *Studies in school self-evaluation*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Clímaco, M. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos (PEPT).
- Clímaco, M. (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências* (Curso de Verão 2001, pp. 63-68). Porto, Portugal: Asa.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008, abril/junho). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Milton, UK: Routledge.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 42(2), 214–257.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q, Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, D. F. et al (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education, National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office. Consultado em janeiro de 2018 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.

-
- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da Escola* (3a ed.). Porto, Portugal: Asa.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges: sociologie de l'effet établissement*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2a ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Crandall, D., Bauchner, J., Loucks, S., & Schmidt, W. (1982, March). *Models of the School Improvement Process: Factors Contributing to Success. A Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, March 19-23, 1982).
- Creemers, B. (2007). Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 223-242). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team (2007). Effective School Improvement – Ingredients for Success: The results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part Two, pp. 825-838). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cronbach, L. J., & Furby, L. (1970). How we should measure “change” – or should we?. *Psychological Bulletin*, 74(1), 68-80.
- Denzin, N. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL, USA: Aldine Publishing Company.
- Dimmock, C., (Ed.) (1993). *School-based management and school effectiveness*. London, UK: Routledge.
- Dupriez, V., & Franquet, A. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires: au-delà d'un effet miroir? In V. Dupriez, & R. Malet (Dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (pp. 19-34). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Eatwell, R. & Goodwin, M. (2019). *Populismo: a revolta contra a democracia liberal* (J. Remelhe, trad.). Porto Salvo, Portugal: Editora Desassossego.
-

- Edelenbos, P., Creemers, B. P. M., & Bosker, R. J. (1996). *Effecten van trainingen voor docenten en schoolleiders: een experiment in het voortgezet onderwijs*. Groningen, The Netherlands: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ehren, M., & Shackleton, N. (2016, November). Risk-based school inspections: impact of targeted inspection approaches on Dutch secondary schools. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 299–321. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9242-0>
- Elliott, J. (1980). Implications of classroom research for professional development. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980: Professional Development of Teachers*. London, UK/New York, USA: Kogan Page Limited/Nichols Publishing Company.
- Esteves, A. (1986). A investigação-ação. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 251-278). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Estrela, E., & Teodoro, A. (2008, março-setembro). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Espaço do Currículo: revista eletrônica*, 1(1), 130-165. Paraíba, Brasil: Programa de Pós-graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- Evans, L., & Teddlie, C. (1995). Facilitating change in schools: Is there one best style? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 6(1), 1-22.
- Feng, D. (2007). School Effectiveness and Improvement in Mainland China. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 287-305). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Fernandes, D. (2011a). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Consultado em outubro de 2019 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5664>
- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele & M. P. Alves (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto, Portugal: Porto Editora. Consultado em outubro de 2019 em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6988>
- Fernandes, D. (2013, jan./mar.). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, 21(78), 11–34. Consultado em outubro de 2019 em <http://hdl.handle.net/10451/8998>

- Fernandes, D. (2018, jan./abr.). Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 23(1), 19–36. Consultado em janeiro de 2020 em <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. (2016). Efeitos da avaliação externa das escolas: Uma análise centrada nas lideranças. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 157-187). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 177-198. Curitiba, Paraná, Brasil: Sociedade Brasileira de História da Educação/Autores Associados, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Ferreira, A. G. (2007). *A escolarização em Portugal*. Proposta de síntese, Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferreira, A. G., & Seixas, A. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. In A. Ferreira, A. Rodrigues, & A. Monteiro (Coords.), *A Educação Contemporânea: Ideologias e Dinâmica Social* (pp. 255-282, Estudos do Século XX, 6). Coimbra, Portugal: Ariadne Editora.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P., & Gomes, S. (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 147-180). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In Joaquim Machado e José Matias Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A., Gomes, S., & Silvestre, M. (2020). O Quadro de Referência da Avaliação Externa das Escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: perspectivas teórico-conceptuais* (pp. 63-100). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto, Portugal: Porto Editora.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto, Portugal: Porto Editora.

- Figueres, C. & Rivett-Carnac, T. (2020). *O futuro que escolhermos: como sobreviver à crise climática* (P. G. Rosado, trad.). Lisboa, Portugal: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Fleish, B. (2007). History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Africa. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 341-350). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Fontanella, B. J. B. (2022). Participantes em investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 25-40). Lisboa, Portugal: Pactor.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report ICILS 2013*. London, UK and Melbourne, Australia: Springer Open and IEA/ACER.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2019). *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Camberwell, Victoria, Australia and Amsterdam, The Netherlands: ACER/IEA.
- Freire, I. P., & Caetano, A. P. (2017). Conflito e mediação em educação. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (48.^a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (62a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich: 1926-[2002]. *Prospects: the quarterly review of comparative education. International Bureau of Education*, 23(3-4), 711-720. Paris, France: International Bureau of Education, UNESCO.
- Galvão, M. E. (2016). *Garantia da qualidade nas modalidades de dupla certificação: um guião para operadores de educação e formação profissional*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.
- Gibbs, A. (2017). Focus groups and group interviews. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & J. Arthur (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (2nd ed., pp. 190-196). London, UK: SAGE.

-
- Gómez, E. E. (2022). Desenhos de investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 3-23). Lisboa, Portugal: Pactor.
- Gonçalves, D., Vaz-Rebelo, M. P., Bidarra, M. G., & Barreira, C. (2016). Impacto da avaliação externa e da(s) liderança(s) na melhoria do desempenho das escolas: Estudo de caso. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 211-230). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-88). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gonçalves, S. P., & Gonçalves, J. P. (2022). Qualidade e ética na investigação qualitativa. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 41-59). Lisboa, Portugal: Pactor.
- González, M. T. G. (2006). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. G. González, *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Madrid, Espanha: Pearson Educación.
- Grade, L. S. (2008). *A Centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Grangeat, M., & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5–28.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and Potencial*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gray, J., Raffe, D., & McPherson, A. (2012). *Reconstructions of Secondary Education : Theory, Myth and Practice Since the Second World War*. London, UK: Routledge.
- Grayling, A. C. (2020). *Uma História da Filosofia* (D. Murcho, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Grilo, E. M. (2022). *Salazar e a Educação no Estado Novo*. Lisboa, Portugal: Clube do Autor.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Príncípa Editora.
- Güven, İ. (2007). Recent Initiatives in School Effectiveness and Improvement: The Case of Turkey. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 363-378). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hall, J. (2017, May). “Governing by templates” through new modes of school inspection in Norway. *Journal of Educational Change*, 18(2), 161–182. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986, May). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 17(4), 409-424.
- Harris, D., & Herrington, C. (2006). Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238.
- Hattie, J. A. C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? In *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (pp. 3-26). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Hendriks, M., Doolaard, S., & Bosker, R. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: The ZEBO-project. In A. J. Visscher, & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 115-142). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação Externa de Escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 141-163). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London, UK: Cassell.

-
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 30-50). London, UK: Cassel.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal* 27(4), 459-475.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais*. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Lejeune, C. (2019). *Manual de Análise Qualitativa* (S. Karimo e F. Conceição, trad.). Lisboa, Portugal: Edições Piaget.
- Lymbery, P. (2022). *As últimas colheitas* (M. S. Marques, trad.). Lisboa, Portugal: Vogais, Penguin Random House Grupo Editorial.
- Kirby, P. C. (1993). Teacher Socialization in Effective and Ineffective Schools. In C. Teddlie, & S. Stringfield, *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, NY, USA: Teachers College Press.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 41-56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs - the four levels* (3rd ed.). San Francisco, U.S.A.: Berrett-Koehler Publishers.
- Leite, D. (Org.). (2009). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Editora Sulina.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
-

- Lima, L. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 1-20. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lukenchuk, A. (2013). *Paradigms of Research for the 21st Century : Perspectives and Examples from Practice*. New York, NY, USA: Peter Lang Publishing.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London, UK: Routledge.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (Eds.). (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools*. London, UK: Routledge/Falmer.
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 57-74). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2017). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. Porto, Portugal: Universidade Católica. Consultado em fevereiro de 2019 em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Maeyer, S. De, & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*. Gent, België: Academia Press.
- Marôco, J. (Coord.), Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016a). *PISA 2015 – PORTUGAL. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Marôco, J. (Coord.), Lourenço, V., Mendes, R., & Gonçalves, C. (2016b). *TIMSS 2015 – PORTUGAL. Volume I: Desempenhos em Matemática e em Ciências* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Marôco, J. (Coord.), Lourenço, V., Mendes, R., & Gonçalves, C. (2016c). *TIMSS Advanced 2015 – PORTUGAL. Volume I: Desempenhos em Matemática e em Física* (Vol. 1). Lisboa, Portugal: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Martin, J. (2018). Historical and documentary research. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison, *Research Methods in Education* (8th ed., pp. 323-333). Milton, UK: Routledge.

-
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1989). El Centro Educativo Versátil: La Demanda de un Nuevo Tipo de Centro Educativo. In Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.), *Organizaciones Educativas*. Madrid, Espanha: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martins, C. (2022). *Facismos: Para além de Hitler e Mussolini*. Porto Salvo, Portugal: Editora Desassossego.
- McCulloch, G. (2017). Documentary methods. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & J. Arthur (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (2nd ed., pp. 215-222). London, UK: SAGE.
- McMahon, A., Bolam, R., Abbott, R., & Holly, P. (1984a). *Guidelines for review and internal development in schools: Primary school handbook*. York, UK: Longman/Schools Council.
- McMahon, A., Bolam, R., Abbott, R., & Holly, P. (1984b). *Guidelines for review and internal development in schools: Secondary school handbook*. York, UK: Longman/Schools Council.
- Mears, C. L. (2017). In-depth interviews. In R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges & J. Arthur (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (2nd ed., pp.183-189). London, UK: SAGE.
- Milanovic, B. (2022). *Capitalismo, Apenas: O futuro do sistema que domina o mundo* (M. Pereira da Silva, trad.). Coimbra, Portugal: Conjuntura Actual Editora, uma chancela de Edições Almedina.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Morgado, J. (2016). Da qualidade da avaliação à avaliação de qualidade. In O. S. Oliveira, S. M. Pereira, N. P. Drabach (Orgs.), *Políticas e Gestão da Educação: olhares críticos em tempos sombrios* (pp. 52-69). Curitiba, Paraná, Brasil: UTFPR Editora. Consultado em maio de 2019 em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2055>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Wells, England: Open Books Publishing.
- Mortimore, P. (2000, January). *Globalisation, Effectiveness and Improvement*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (13th, Hong Kong, January 4-8, 2000).
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: Helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
-

- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437–448.
- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L., & Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in four key areas. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 16(1), 51-70.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017a). *ePIRLS 2016 International Results in Online Informational Reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017b). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College; Amsterdam, the Netherlands: IEA.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 75-92). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Guerra & Paz.
- Nevo, D. (1988, March). Dialogue evaluation: a possible contribution of evaluation to school improvement. *Prospects*, 28(1), 77–89. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02737781>
- Nichols, T. (2018). *A morte da competência: os perigos da campanha contra o conhecimento estabelecido* (B. Amaral, trad.). Lisboa, Portugal: Quetzal Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote/IEE.

-
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris, France: OECD Publishing. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>
- Pacheco, J. A. (2013, fevereiro). Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas. Comunicação apresentada. Colóquio “Avaliação das escolas: Balanços e perspectivas”, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pacheco, J. (2014). Avaliação externa de escolas. Um projeto de investigação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 7-13). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2014, julho). Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(2), 363-371. Consultado em abril de 2019 em <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>
- Pacheco, J. (2016a). Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: Uma análise quantitativa-qualitativa. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 69-81). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2016b). Resultados globais do projeto. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebello (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 263-271). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J., Morgado, J., Sousa, J., & Maia, I. (2020). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, J. R. Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 13-62). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J., Seabra, F., & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Pagnoncelli, D., & Vasconcelos, P. (1992). Sucesso empresarial planejado. Rio de Janeiro, Brasil: Qualitymark. Consultado em março de 2018 em http://www.strategia.com.br/Estrategia/estrategia_corpo_capitulos_missao.htm
- Palma, J. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Patton, M. Q. (1990). *Utilization-focused evaluation* (2nd ed.). Newbury Park, CA, USA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
-

- Patton, M. Q. (2000). Utilization-focused evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus, & T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models*. Boston, USA: Kluwer.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London, UK: SAGE Publications.
- Pedrosa, J. (Coord.), Leite, C., Rosa M. J. P., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação de Aprendizagens em Instituições Educativas*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado em 07 de dezembro de 2022, de <https://gulbenkian.pt/publications/avaliacao-de-aprendizagens-em-instituicoes-educativas/>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Pinker, S. (2020). *O Iluminismo Agora* (S. P. Totta, trad.; reimpressão, Lisboa, out. 2020). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Pinker, S. (2021). *Racionalidade* (P. E. Duarte, trad.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Pinto, J. N. (2019). *Bárbaros e Iluminados: Populismo e Utopia no Século XXI* (3.ª ed.). Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Piketty, T. (2018). *O capital no século XXI* (S. Adamopoulos, trad.) (1.ª ed. out. 2014, reimpresso em mai. 2018). Lisboa, Portugal: Temas e Debates e Círculo de Leitores.
- Piketty, T. (2020). *Capital e Ideologia* (A. Lopes Cardoso, trad.) (1.ª ed. abr. 2020). Lisboa, Portugal: Temas e Debates e Círculo de Leitores.
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2019). *Supervisão Pedagógica e Desempenho Docente*. Lisboa, Portugal: Chiado Books.
- Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. (2020). *Peer coaching* como estratégia de supervisão colaborativa para o desenvolvimento profissional docente. In A. I. Ribeiro, A. R. Luís, C. Barreira, E. Ribeiro-Silva, N. A. Pires (Coords.), *A supervisão pedagógica no século XXI: desafios da profissionalidade docente* (pp. 115-127). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1825-8>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Gradiva.
- Raudenbush, S. (1989). The analysis of longitudinal, multilevel data. In B. Creemers, & J. Scheerens (Eds.), *Developments in school effectiveness research, Special issue of International Journal of Educational Research*, 13(7), 721-739.
- Reezigt, G. (Ed.) (2001). *A framework for Effective School Improvement. Final report of the Effective School Improvement project*. Groningen, The Netherlands: GION, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen.

-
- Reezigt, G., & de Jong, R. (2001). Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprojecten. In A. Houtveen, & B. Creemers (Eds.), *Onderwijsinnovatie* (pp. 99 - 119). Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Samsom.
- Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407-424.
- Reynolds, D., & Packer, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds, & P. Cuttance (Eds.), *School Effectiveness: Research, Policy and Practice* (pp. 171-188). London, UK: Cassell.
- Reynolds, D., Hopkins D., & Stoll L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 4(1), 37-58.
- Reynolds, D. (1996). Turning around ineffective schools: some evidence and some speculations. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp. 150-162). London, UK: Cassell.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). London, UK: Falmer Press.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B., & James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 17(4), 425-439.
- Reynolds, D. (2007). School Effectiveness and School Improvement (SESI): Links with the International Standards/Accountability Agenda. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part Two, pp. 471-484). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ribeiro, L. (1999). Contexto, Âmbito e Natureza da Avaliação. In L. Ribeiro, *Avaliação da Aprendizagem* (pp. 5-20, Coleção Educação Hoje). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Riley, K., Ellis, S., Weinstock, W., Tarrant, J., & Hallmond, S. (2006, March). Re-engaging disaffected pupils in learning: Insights for policy and practice. *Improving Schools*, 9(1), 17-31. Consultado em março de 2019 em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.867.1894&rep=rep1&type=pdf>
- Rodríguez Romero, M. M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas representando el cambio en tiempos de postmodernidad. In *Revista de educación*, 317, 157-184. Madrid, España: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura.
-

- Rovelli, C. (2022). *A realidade não é o que parece: a natureza alucinante do universo* (J. C. Barreiros, trad.). Lisboa, Portugal: Bertrand Editora.
- Rudduck, J. (2001). Pupils and school improvement: Transcending the cramped conditions of time. *Improving Schools* 4(2), 7-16. Consultado em março de 2019 em <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/136548020100400203>
- Runciman, D. (2019). *Como acaba a democracia* (P. M. Costa, trad.). Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.
- Sá, P. M. (2011). Teorias Organizacionais. In J. Lisboa, A. Coelho, F. Coelho, F. Almeida (Dir. e Coord.), *Introdução à Gestão de Organizações* (3a ed., pp. 103-112). Porto, Portugal: Vida Económica- Editorial.
- Sackney, L. (1986). Practical strategies for improving school effectiveness. *The Canadian School Executive* 6(4), 15-20.
- Sackney, L. (2007). History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada over the Past 25 Years. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer International Handbooks of Education* (Vol. 17, Part One, pp. 167-182). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, C., & Pennell, H. (1994). *Assessing school effectiveness: Developing measures to put school performance in context*. London, UK: Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London, UK: Institute of Education/Office for Standards in Education. Consultado em março de 2018 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>
- 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 C. BARRERA, M. G. BIDARRA, & M. P. VAZ-REBELLO (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 37-53). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sandel, M. (2022). *A Tirania do Mérito* (A. Gomes, trad.). Portugal, Lisboa: Editorial Presença.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London, UK: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of school effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon Press.

- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation for primary education*. Enschede, The Netherlands: Ipskamp.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Silva, C. G. (2022). Investigação documental. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, C. G. Marques (Coords.), *Manual de investigação qualitativa* (pp. 103-123). Lisboa, Portugal: Pactor.
- Silva, V. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro. Consultada em março de 2018 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Silvestre, M., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 11-35). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Soares, M. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Consultada em março de 2018 em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23437/1/TESE-Impacto%20e%20efeitos%20da%20AE%20no%20processo%20de%20AA%20escolas.pdf>
- Sousa, J., Costa, N., Rodrigues, E., Lamela, C., Queirós, H., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2016). Avaliação externa e seus efeitos: A perspetiva dos atores escolares. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 231-262). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Southworth, G., & Conner, C. (1999). *Managing improving primary schools: Using evidence-based management and leadership*. London, UK: Falmer Press.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (A. Santos, trad.). Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4a ed., Fundação Calouste Gulbenkian, trad.). Lisboa, Portugal: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham/Philadelphia, UK/USA: Open University Press.
- Stoll, L., MacBeath, J., Smith, I., & Robertson, P. (2001). The change equation: capacity for improvement. In J. MacBeath, & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Stoll, L., & Sammons, P. (2007). Growing Together: School Effectiveness and School Improvement in the UK. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch,

- L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education (Vol. 17, Part One, pp. 207-222). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Stringer, E., & Ortiz Aragón, A. (2021). *Action Research* (5th ed.). London, UK: SAGE Publications.
- Stringfield, S., Teddlie, C., & Suarez, S. (1985). Classroom interaction in effective and ineffective schools: Preliminary results from Phase III of the Louisiana School Effectiveness Study. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 31-37.
- Stufflebeam, D. (1999). *Program Evaluations Metaevaluation Checklist (Based on the Program Evaluation Standards)*. Consultado em janeiro de 2018 em https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/program_metaeval_short.pdf
- Stufflebeam, D. (2001, spring). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98. Washington, D.C., Hoboken, NJ, USA: American Evaluation Association and Jossey-Bass, publishing unit of John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Stufflebeam, D. L. (2003, March). *The CIPP model for evaluation*. Paper presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN).
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluacion Sistemica: Guia Teorica Y Practica* (C. Losilla, trad.). Madrid e Barcelona, Espanha: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia e Ediciones Paidós Ibérica.
- Swaffield, S. (2004, November). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools* 7(3), 267–278. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480204049340>
- Taylor, N. (2007). Equity, Efficiency and the Development of South African Schools. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education (Vol. 17, Part Two, pp. 523-539). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, NY, USA: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Reynolds, D., & Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. In C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 55-133). London, UK: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA Focusing on the Past Quarter Century. In T. Townsend, B. Ávalos,

- B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education (Vol. 17, Part One, pp. 131-166). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tepper, J. & Hearn, D. (2023). *O Mito do Capitalismo: Monopólios e a Morte da Concorrência* (S. Maia, trad.). Porto Salvo, Portugal: Editora Desassossego.
- Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, (109), 19-39.
- Töremen F., Karakus, M., & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44. doi: <https://doi.org/10.1108/09684880910929917>
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica* (4a ed. atualizada, A. Rodrigues-Lopes, trad.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1989). *O Educador e a Abordagem Sistémica* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2014). Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 213-228). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ventura, A., & Costa, J. (2002). External evaluation and the organizational development of schools in Portugal: new challenges for the General Inspectorate of Education. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 169-175. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://dx.doi.org/10.1108/09513540210432146>
- Volansky, A. (2007). School Autonomy for School Effectiveness and Improvement: The Case of Israel. In T. Townsend, B. Ávalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, & C. Teddlie (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer International Handbooks of Education (Vol. 17, Part One, pp. 351-362). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Walberg, H., & Paik, S. (2000). *Effective educational practices* (Educational Practices Series - 3). Brussels, Belgium/Geneva, Switzerland: International Academy of Education/UNESCO International Bureau of Education.
- Wallace, M. (2008). Towards Effective Management of a Reformed Teaching Profession. In D. Johnson, & R. Maclean (Eds.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer Link. Consultado em março de 2019 em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-8186-6.pdf>
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. CBE Occasional Papers, Number 18. Washington, DC, USA: Council for Basic Education. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057125.pdf>

Zhou, X., Kallo, J., Rinne, R., & Suominen, O. (2018, August). From restoration to transitions: delineating the reforms of education inspection in China. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 313–342. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9282-8>

Referências documentais

Bodenstein, M. (2008, March). *What works in school development? Conference Report*. Johannesburg, South Africa: JET Education Services/Murray & Roberts.

Bosker, R., & Witziers, B. (1996, April). *The magnitude of school effects. Or: Does it really matter which school a student attends?* Paper presented at AERA Annual Conference, New York.

Broadband Commission (ITU and UNESCO). (2014). *The state of broadband 2014: Broadband for all*. Geneva, Switzerland: ITU. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://www.broadbandcommission.org/documents/reports/bb-annualreport2014.pdf>

Cariço, M. (2015, 21 de setembro). Escolas. Temos de lhes dar mais autonomia? *Jornal Observador*. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://observador.pt/especiais/escolas-futuro-passa-autonomia/>

Conceição, J. (1994). *Avaliação aferida no ensino básico*. Documento policopiado. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 35/2007, de 15 de fevereiro. Estabelece o regime jurídico de vinculação do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário para o exercício transitório de funções docentes ou de formação em áreas técnicas específicas, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior. Diário da República – Série I, N.º 33. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/517953>

Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. Aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. Diário da República – Série I, N.º 33. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/542957>

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Procede à 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, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho. Diário da República – Série I, N.º 37. Consultado em agosto de 2023 em <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados. Diário da República – Série I, N.º 123. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/178451>

- Decreto-Lei n.º 137/2012, 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. Republica integralmente, em anexo, o Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação atualizada. Diário da República – Série I, N.º 126. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/178586>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República – Série I, N.º 129. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/178607>
- Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho. Aprova a orgânica do Instituto de Avaliação Educativa, I.P., e altera o Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, que aprova a orgânica do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República – Série I, N.º 142. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/498893>
- Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República – Série I, N.º 99. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/25345321>
- Decreto-Lei n.º 9/2016, de 7 de março. Procede à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, que estabelece o regime de seleção, recrutamento e mobilidade do pessoal docente para os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação. Diário da República – Série I, N.º 46. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/73788303>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República – Série I, N.º 129. Consultado em julho de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/115648907>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. 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 que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República – Série I, N.º 129. Consultado em julho de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/115648908>
- Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. Concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e das entidades intermunicipais no domínio da educação, ao abrigo dos artigos 11.º e 31.º da Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Diário da República – Série I, N.º 21. Consultado em janeiro de 2019 em <https://dre.pt/application/file/a/118748886>

- Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – Série I, N.º 7. Consultado em janeiro de 2019 em <https://dre.pt/application/file/a/386894>
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto. Diário da República – Série I, N.º 120. Consultado em janeiro de 2019 em <https://dre.pt/application/file/a/335299>
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. Diário da República – Série I, N.º 37. Consultado em janeiro de 2019 em <https://dre.pt/application/file/a/542930>
- Despacho n.º 370/2006, de 3 de maio. Cria um grupo de trabalho com diversas atribuições, nomeadamente definir os referenciais para a autoavaliação e avaliação externa. Diário da República – Série II, N.º 85. Consultado em fevereiro de 2019 <https://dre.pt/application/file/753102>
- Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. Cria, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas. Diário da República – Série II, N.º 45. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/2708193>
- Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. Cria o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas, com a missão de analisar os referenciais e metodologias do Programa de Avaliação Externa das Escolas existente com vista a propor um modelo a utilizar na avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino a partir do ano letivo de 2017-2018. Diário da República – Série II, N.º 215. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/75692724>
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República – Série II, N.º 143. Consultado em março de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/107756793>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologa as aprendizagens essenciais das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constantes dos anexos I a III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.º Suplemento, Série II, N.º 138. Consultado em setembro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/115742277>
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais, inscritas nos anexos I a IV à Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, que regulamentou esta oferta educativa e

- formativa tomando como referência a matriz curricular-base constante do anexo VI ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 2.º Suplemento, Série II, N.º 168. Consultado em setembro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/116278990>
- DGERT - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. (n.d.). Guia de Apoio ao Utilizador: Versão 1.07. Consultado em dezembro de 2017 em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUK-EwjvloG6vufRAhWMPBQKHRY6A-oQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fportaldaempresa.pt%2FNR%2Frdonlyres%2FB6178788-0F61-41D5-BC52-54B6E88523C3%2F7526%2FGuiadeApoio1095.doc&usg=AFQjCNEuvwEAh6dQFxDsFICtcglQ9ndgg&bvm=bv.145822982,d.d2s&cad=rja>
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público. (2014). *CAF Educação 2013 - Estrutura Comum de Avaliação Adaptada ao setor da educação*. Lisboa: DGAEP. Consultado em fevereiro de 2018 em https://www.caf.dgaep.gov.pt/media//CAF_Educacao_2013-1.pdf
- [ENAAE1]. (2008). [Contraditório, exercido pela ENAAE1, em relação ao relatório da avaliação externa realizada em 2008].
- [ENAAE5]. (2010). [Contraditório, exercido pela ENAAE5, em relação ao relatório da avaliação externa realizada em 2010].
- [ENAAE6]. (2008). [Contraditório, exercido pela ENAAE6, em relação ao relatório da avaliação externa realizada em 2008].
- [ENAAE6]. (2012a). [Contraditório, exercido pela ENAAE6, em relação à primeira versão do relatório da avaliação externa realizada em 2012].
- [ENAAE6]. (2012b). [Contraditório, exercido pela ENAAE6, em relação à nova versão do relatório da avaliação externa realizada em 2012].
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/ET 2020 Working Groups. (2018, April). *Quality assurance for school development: Guiding principles for policy development on quality assurance in school education* (Output of the ET2020 Working Group Schools 2016-18). Brussels, Belgium: European Commission, Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture.
- European Foundation for Quality Management (2013). *An Overview of the EFQM Excellence Model*. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.efqm.org/sites/default/files/overview_efqm_2013_v1.1.pdf
- Ferreira, A. G., & Albuquerque, P. (2016, outubro). *Ideias para uma melhoria sustentada: um estudo de caso revisitado*. Artigo apresentado no Congresso Internacional "Transformações e (In)Consistências das Dinâmicas Educativas: Mudanças na

Educação e Lei de Bases", Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Resumo disponível em https://www.researchgate.net/publication/309187505_IDEIAS_PARA_UMA_MELHORIA_SUSTENTADA_UM_ESTUDO_DE_CASO_REVISITADO

- Fundação Manuel Leão. (2013). *Programa de Avaliação Externa de Escolas – AVES: Referencial Genérico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2015/05/Referencial_Generico_2013.pdf
- Fundação Manuel Leão (2017). *Programa AVES*. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/>
- HM Inspectorate of Education. (2001). *How Good is Our School? Self-evaluation using quality indicators*. Livingston, Scotland, UK: HMIE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://staff.unak.is/not/runar/KennHA/STJ/Vefgreinar/HowGood_OurSchool.pdf
- HM Inspectorate of Education. (2006). *How Good is Our School? The Journey to Excellence. Part 1: Aiming for Excellence and Part 2: Exploring Excellence*. Livingston, Scotland, UK: HMIE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/hgios1and2_tcm4-489369.pdf
- HM Inspectorate of Education. (2007a). *How Good is Our School? The Journey to Excellence. Part 3: How good are we now?* Livingston, Scotland, UK: HMIE. Consultado em fevereiro de 2018 em <https://education.gov.scot/Documents/HowgoodisourschoolJtEpart3.pdf>
- HM Inspectorate of Education. (2007b). *How Good is Our School? The Journey to Excellence. Part 4: Planning for Excellence*. Livingston, Scotland, UK: HMIE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.journeytoexcellence.org.uk/Images/PlanningforExcellence4_tcm4-489373.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (n.d.). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. IGE (Coleção Relatórios). Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Efetividade da Autoavaliação das Escolas: Roteiro*. Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/ROTEIROS/Efetividade_AAE_Roteiro_2005.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2007). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE4 (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação. (2008a). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE1 (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE - Área Territorial de Inspeção do Centro.

- Inspeção-Geral da Educação. (2008b). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE6 com alterações em função do contraditório apresentado (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa de Escolas 2007-2008 - Relatório*. Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF
- Inspeção-Geral da Educação. (2010a). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolas*. Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2010b). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Escala de Avaliação*. Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Escala_Avaliacao.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2011a). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação. (2011b). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE2 (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação. (2011c). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE3 (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação. (2011d). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE5 com alterações em função do contraditório apresentado (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação. (2011e). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE7 (1.º ciclo avaliativo)*]. IGE-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011a). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Plano de Melhoria da Escola*. Lisboa: IGEC. Consultado em janeiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(6\)_Plano_melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(6)_Plano_melhoria.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011b). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 - Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: IGEC. Consultado em fevereiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011c). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Escala de Avaliação*. Lisboa: IGEC. Consultado em fevereiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(3\)_Escala_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(3)_Escala_Avaliacao.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2011d). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE4 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012a). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE1 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC - Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012b). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE6, após o contraditório apresentado pela ENAAE e a resposta ao mesmo pela equipa de avaliação (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012c). [*Resposta da equipa de avaliação ao contraditório apresentado pela ENAAE6 em relação à primeira versão do relatório da avaliação externa (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012d). [*Resposta da equipa de avaliação ao contraditório apresentado pela ENAAE6 em relação à nova versão do relatório da avaliação externa (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2014a). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE2 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2014b). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE7 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2015a). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE3 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2015b). [*Relatório da Avaliação Externa da ENAAE5 (2.º ciclo avaliativo)*]. IGEC-Área Territorial de Inspeção do Centro.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016a). *Avaliação Externa das Escolas 2016-2017: Escala de Avaliação Escolas Profissionais*. Lisboa: IGEC. Consultado em fevereiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(3\)_Escala_Avaliacao_Escola_Profissional.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(3)_Escala_Avaliacao_Escola_Profissional.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016b). *Avaliação Externa das Escolas 2016-2017: Metodologia*. Lisboa: IGEC. Consultado em fevereiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(4\)_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(4)_Metodologia.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016c). *Avaliação Externa das Escolas 2016-2017: Agenda de Trabalho 4*. Lisboa: IGEC. Consultado em fevereiro de 2018 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(5_4\)_Agenda_de_Trabalho_4.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(5_4)_Agenda_de_Trabalho_4.pdf)
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*. Lisboa: IGEC. Consultado em julho de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019a). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: âmbito, princípios e objetivos*. Lisboa: IGEC. Consultado em março de 2019 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf

- [2020, novo URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf]
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019b). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: quadro de referência*. Lisboa: IGEC. Consultado em março de 2019 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf [2020, novo URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf]
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019c). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: escala de avaliação*. Lisboa: IGEC. Consultado em março de 2019 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf [2020, novo URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Escala_avaliacao.pdf]
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019d). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: metodologia de trabalho*. Lisboa: IGEC. Consultado em março de 2019 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf [2020, novo URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf]
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2019e). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: apresentação da escola*. Lisboa: IGEC. Consultado em março de 2019 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Apresent_escola.pdf [2020, novo URL: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Apresent_escola.pdf]
- International Organization for Standardization - ISO. (2018). *ISO 21001 Briefing notes*. (ISO 21001:2018 Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use). Geneva, Switzerland.
- IQF -Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa, Portugal: IQF. Consultado em dezembro de 2018 em <https://www.fea.pt/files/d6f2c8b4ab48e8c2c5df4ea83f37773e351301f0.pdf>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2017). *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://www.jcsee.org/>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – Série I, N.º 237. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/222361>
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – Série I-A, N.º 294. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/405438>
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Aprova a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Republica e renumera na totalidade a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do

Sistema Educativo. Diário da República – Série I-A, N.º 166. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/245260>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República – Série I, N.º 166. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/488764>

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Diário da República – Série I, N.º 128. Consultada em fevereiro de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/67649251>

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto. Estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, concretizando os princípios da subsidiariedade, da descentralização administrativa e da autonomia do poder local. Diário da República – Série I, N.º 157. Consultada em agosto de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/116068578>

Lusa (2016, janeiro 18). Diretores escolares: Contratos de autonomia perdem sentido sem escolha de professores. *Jornal de Negócios*. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.jornaldenegocios.pt/economia/educacao/detalhe/directores_escolares_contratos_de_autonomia_perdem_sentido_sem_escolha_de_professores

Martins, G. d’O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Matos, A. (2010). Textos da disciplina de Metodologia da Investigação e da Análise Educacional do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Matos, A., & Vieira, C. (2010). Textos da disciplina de Metodologia da Investigação e da Análise Educacional do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ministério da Educação. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final*. Lisboa: ME. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

-
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática – Ensino Básico*. Lisboa: MEC. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf
- Ministério da Educação e Ciência. (n.d.). *Programa e Metas Curriculares Matemática A – Ensino Secundário, Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas*. Lisboa: MEC. Entrada em vigor em 2015/2016 inclusive. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_matematica_a_secundario.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (OECD Teaching And Learning International Survey Report 2009). Paris, France.
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2010). *Talis 2008 Technical Report* (OECD Teaching And Learning International Survey Technical Report 2010). Paris, France.
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. (OECD Teaching And Learning International Survey Report 2014). Paris, France.
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (OECD Teaching And Learning International Survey Report 2019). Paris, France. Consultado em junho de 2019 em https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en#page1
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*. (OECD Programme for International Student Assessment Report 2019). Paris, France. Consultado em dezembro de 2019 em <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*. (OECD Programme for International Student Assessment Report 2019). Paris, France. Consultado em dezembro de 2019 em <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD. (2019c). *PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students*. (OECD Programme for International Student Assessment Report 2019). Paris, France. Consultado em dezembro de 2019 em <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Parecer n.º 11/2018, de 28 de maio. Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República – Série II, N.º 102. Consultado em maio de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/115392500>
- Pinto, J. N. (2022, outubro). O salazarismo foi um fascismo? *Visão História*, 73, p. 59.
-

- Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto. Estabelece as regras a que obedece a avaliação do desempenho docente dos diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas e dos diretores das escolas portuguesas no estrangeiro. Diário da República – Série I, N.º 168. Consultada em março de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/174877>
- Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto. Proceda à regulamentação dos cursos científico-humanísticos, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.º Suplemento, Série I, N.º 151. Consultada em agosto de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/115941797>
- Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. Proceda à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – 1.º Suplemento, Série I, N.º 162. Consultada em agosto de 2018 em <https://dre.pt/application/file/a/116154435>
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. (2009). Official Journal of the European Union, Volume 52, 8 July 2009, C155/01, 1-10.
- Resolution adopted by the General Assembly of the United Nations of 25 September 2015 on the adoption of the post-2015 development agenda. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015). Resolution adopted by the General Assembly of the United Nations, Seventieth session, Agenda items 15 and 16, Distr.: General, 21 October 2015, A/RES/70/1, 1-35. Consultada em março de 2018 em http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Rosas, F. (2022, outubro). O salazarismo foi um fascismo? *Visão História*, 73, p. 58.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Schollar, E. (2005, February). *The evaluation of the Learning for Living Project 2000-2004. Final Report*. Johannesburg, South Africa: Eric Schollar and Associates.
- Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training. (2004). *Annual Report 2003-2004*. Pretoria, South Africa.
- Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training. (2010, August). *Evaluating the South African National Senior Certificate in relation to selected international qualifications: A self-referencing exercise to determine the standing of the NSC. Research jointly undertaken by Umalusi and Higher Education South Africa (HESA). Overview Report*. Pretoria, South Africa: Higher Education South Africa (HESA).

- Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training. (2018). *Annual Report 2017-2018*. Pretoria, South Africa.
- UNESCO. (1995). *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean: Bulletin 37*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Overview of the 20 years of the major project of education in Latin America and the Caribbean*. Santiago, Chile: UNESCO.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF/Ministerio de Educación de Chile.
- Universidade Lusíada. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. (n.d.). *Planos de Melhoria da Escola: Uma Introdução*. Porto: Universidade Lusíada. Consultado em fevereiro de 2018 em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>
- Van der Berg, S. (2005). *How Efficient are Poor Schools? Poverty and Educational Outcomes in South Africa*. Gaborone, Botswana: SACMEQ.
- Van der Berg, S., Burger, R., & Yu, D. (2005). *Determinants of Education Quality: A summary of findings from the Western Cape Primary School Pupil Progress survey of 2003*. Johannesburg, South Africa: JET Education Services.
- Value Based Management* (2016). *SWOT analysis*. Consultado em fevereiro de 2018 em http://www.valuebasedmanagement.net/methods_swot_analysis.html

Documentos das ENAAE alvo do estudo

Projeto educativo
Regulamento interno
Plano anual de atividades
Plano de melhoria
Relatório do programa de acompanhamento da ação educativa
Relatório do plano de ação estratégico
Relatórios de autoavaliação da ENAAE
Plano de melhoria e plano de ação *EQAVET*
Relatórios do progresso *EQAVET*

Páginas e sítios da Internet

American Evaluation Association
<https://www.eval.org/>

ADEA's Biennales and Triennales Meetings
<https://www.adeanet.org/en/biennales-and-triennales>

Broadband Commission for Digital Development
<https://www.broadbandcommission.org/Pages/default.aspx>

REFERÊNCIAS

CAF - Common Assessment Framework

www.eipa.eu/CAF

<https://www.caf.dgaep.gov.pt/>

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

<https://www.dgert.gov.pt/>

EFQM Excellence Model

<https://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>

European Quality Assurance Reference Framework in Vocational Education and Training - Indicators

<https://www.eqavet.eu/What-We-Do/European-Quality-Assurance-Reference-Framework/Indicators>

Fundação Manuel Leão

<https://www.fmleao.pt/>

Fundación Santa Maria (SM)

<https://www.fundacion-sm.org/>

Governo de Portugal

<http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx>

Higher Education South Africa (HESA)

<https://www.govpage.co.za/higher-education-south-africa-hesa.html>

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

<https://iave.pt/>

ICILS - IEA International Computer and Information Literacy Study

<https://icils.acer.org/>

IDEA - Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

<https://www.fundacion-sm.org.mx/node/35>

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<https://www.iea.nl/>

Inspeção-Geral da Educação e Ciência

<https://www.igec.mec.pt/>

ISCED - International Standard Classification of Education

[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

ISO - International Organization for Standardization

<https://www.iso.org/home.html>

ITU - International Telecommunication Union

<https://www.itu.int/en/Pages/default.aspx>

JET - The Joint Education Trust

<https://www.jet.org.za/>

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

<http://www.jcsee.org/>

New Zealand Council for Educational Research

<https://www.nzcer.org.nz/>

OFSTED - Office for Standards in Education

<http://www.ofsted.gov.uk/>

Olimpíadas Internacionais

Sociedade Portuguesa de Astronomia: Olimpíadas Internacionais de Astronomia e Astrofísica

<http://www.sp-astronomia.pt/IOAA>

Ordem dos Biólogos: Olimpíadas Internacionais de Biologia

<http://olimpiadas.ordembilogos.pt/outras-olimpiadas/olimpiadas-internacionais-de-biologia/>

Sociedade Geológica de Portugal: Olimpíadas Internacionais de Ciências da Terra

<https://socgeol.pt/>

Direção-Geral da Educação: Olimpíadas Internacionais de Ciência da União Europeia

<http://www.dge.mec.pt/olimpiada-da-ciencia-da-uniao-europeia-euso>

Olimpíadas Internacionais de Filosofia: estatística 1993-2013

http://www.philosophy-olympiad.org/?page_id=985

Sociedade Portuguesa de Física: Olimpíadas Internacionais de Física (participação apenas como observador)

<http://olimpiadas.spf.pt/ipho/1993.shtml>

Olimpíadas Internacionais de Informática: estatísticas (Portugal)

<http://stats.ioinformatics.org/countries/PRT>

Sociedade Portuguesa de Matemática: Olimpíadas Internacionais de Matemática

<http://olimpiadas.spm.pt/index.php?id=13&tipo=1>

35th International Chemistry Olympiad: A Short History Of The International Chemistry Olympiad

http://www.35icho.uoa.gr/ichol_eng/index_eng.htm

Sustainable Development Goals

<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

REFERÊNCIAS

TIMSS & PIRLS International Study Center
<http://timssandpirls.bc.edu/>

Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Umalusi, Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training
<https://www.umalusi.org.za/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO
<https://en.unesco.org/>

APÊNDICES

Lista de apêndices

APÊNDICE I – Guião da entrevista individual

APÊNDICE II – Consentimento informado para participar na entrevista individual

APÊNDICE III – Dimensão, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas

APÊNDICE IV – Unidades de registo para cada subcategoria utilizada na análise do conteúdo das entrevistas

APÊNDICE I
Guião da entrevista individual

Guião da entrevista individual

Tema da tese: A influência da avaliação externa na melhoria contínua das escolas

Questão Central: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola?

A partir desta questão central, outras se colocam:

- Que efeitos são produzidos a nível organizacional?
- Que mudanças ocorrem a nível curricular e pedagógico?
- Quais os efeitos nos resultados académicos e sociais?
- Que consequências para a relação da escola com a comunidade?
- Que mudanças ocorrem na autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada?
- Há um conjunto de processos de melhoria que são seguidos?
- Existe uma cultura de melhoria?

Objetivo geral: Determinar as consequências da avaliação externa para a melhoria sustentada numa ENAAE.

Objetivos específicos:

- Caraterizar o contexto atual da ENAAE;
- Inferir o grau de apropriação dos referenciais vindos de processos de avaliação externa e de acompanhamento externo da ação educativa;
- Determinar os efeitos da avaliação externa na ENAAE a nível: organizacional, curricular e pedagógico, da relação da ENAAE com a comunidade, dos resultados académicos e sociais, da autoavaliação e do quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005);
- Compreender quais as mudanças reais na ENAAE em consequência da avaliação externa.

Legitimação da entrevista:

- Exposição clara ao(à) entrevistado(a) das questões de pesquisa e dos objetivos da investigação;
- Garantia do anonimato e confidencialidade dos dados;
- Termo de anuência esclarecida e livre para participar na entrevista individual.

QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>A avaliação externa contribui para a melhoria sustentada da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obter a opinião do entrevistado sobre os processos de AEE ocorridos. 	<p>1. Que leitura faz dos processos de AEE ocorridos na escola?</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Como vê a importância da participação do diretor nos processos de AEE? b) Que apreciação faz sobre a importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis? c) Qual foi o seu envolvimento nos processos de AEE? d) No seu entender, como foi realizada a apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE? e) Como vê a identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola? f) Qual a sua opinião sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE? g) Que mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) percecionou: <ol style="list-style-type: none"> g1) No papel da IGEC? g2) Na própria IGEC? h) Os resultados das AEE realizadas foram considerados para a elaboração e implementação de estratégias de melhoria? Por exemplo, o que se fez ou não se fez relativamente a: <ol style="list-style-type: none"> h1) Melhoria dos resultados dos alunos; h2) Alunos com dificuldades de aprendizagem; h3) Alunos com necessidades educativas especiais; h4) Prevenção da desistência/abandono escolar; h5) Valorização das lideranças intermédias; h6) Eficácia na comunicação; h7) Desenvolvimento de projetos e parcerias; h8) Relação com os pais e EE; h9) Relação com a comunidade envolvente; h10) Relação com diretores de outras escolas; h11) Supervisão dos docentes; h12) Métodos de ensino; h13) Critérios de avaliação; h14) Outros tópicos que entenda referir. i) Como vê a colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas? j) Que apreciação faz sobre as melhorias introduzidas na escola que derivam da sua participação nos processos de avaliação externa? k) Reflita um pouco sobre os fatores que considera mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE. Por exemplo, fatores como: <ol style="list-style-type: none"> k1) O envolvimento das pessoas nos processos; k2) As relações com as equipas de AEE; k3) A objetividade/subjetividade dos processos de AEE; k4) A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa; k5) Outros que entenda mencionar. <p>(continua na página seguinte)</p>

QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>A avaliação externa contribui para a melhoria sustentada da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher a opinião sobre os resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola. • Identificar as ideias do entrevistado sobre a influência das AEE no percurso de melhoria da escola. 	<p>(continuação da página anterior)</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Qual a sua opinião sobre os resultados, obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola? <ol style="list-style-type: none"> a) Que apreciação faz sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados”? b) Como vê os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”? c) Que apreciação faz sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão”? 3. Como vê a influência das AEE no percurso de melhoria da escola? <ol style="list-style-type: none"> a) Que mudanças foram produzidas, na sequência das AEE, a nível organizacional da escola? Por exemplo, o que mudou ou não mudou a nível: <ol style="list-style-type: none"> a1) Da articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo); a2) Da articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros); a3) Do empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo; a4) Do desenvolvimento de estratégias inovadoras; a5) Da supervisão pedagógica e orientação educativa; a6) Da gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes); a7) Das relações interpessoais, nomeadamente, existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos; a8) Da gestão dos recursos físicos e materiais; a9) Da formação de recursos humanos (docentes e não docentes); a10) Da avaliação do desempenho do diretor; a11) Da avaliação do desempenho docente; a12) Das remunerações e/ou bónus auferidos pelos professores; a13) Do orçamento da escola; a14) Outro(s) que queira referir. <p>(continua na página seguinte)</p>

QUESTÃO ORIENTADORA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>A avaliação externa contribui para a melhoria sustentada da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ideias do entrevistado sobre a influência das AEE no percurso de melhoria da escola. 	<p>(continuação da página anterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> b) Como vê a influência das AEE a nível curricular e pedagógico, incluindo: <ul style="list-style-type: none"> b1) Departamentos; b2) Grupos disciplinares; b3) Planificação de aulas; b4) Colaboração entre os docentes; b5) Materiais e recursos; b6) Articulação e sequencialidade; b7) Aferição dos critérios de avaliação; b8) Supervisão pedagógica; b9) Estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos; b10) Apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino; b11) Acompanhamento da prática letiva na sala de aula; b12) Outro(s) que entenda mencionar. c) Que opinião tem sobre a influência das AEE nos resultados académicos e sociais dos alunos? d) Na sua opinião, qual a influência das AEE na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos? e) E na participação dos pais e EE nas atividades da escola? f) Como analisa a influência das AEE na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações), por exemplo, ao nível: <ul style="list-style-type: none"> f1) Das parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo; f2) Da participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade; f3) Da valorização do papel da escola na educação e formação dos alunos; f4) De outros aspetos que entenda mencionar. g) Os modelos de AEE estão presentes na forma como o diretor reflete sobre a escola? h) Que apreciação faz sobre a apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE? i) Como aprecia a influência das AEE no processo de avaliação interna/autoavaliação da escola, nomeadamente a nível: <ul style="list-style-type: none"> i1) Da realização da avaliação interna/autoavaliação de um modo sistemático; i2) Da elaboração, pela equipa de avaliação interna/autoavaliação, de planos e outros documentos com ações de melhoria; i3) Da monitorização, pela equipa de avaliação interna/autoavaliação, da execução de ações de melhoria; i4) Da produção de outros efeitos, por parte da avaliação interna/autoavaliação, na autorregulação da escola; i5) Da mais-valia da equipa de avaliação interna/autoavaliação para a escola. <p>(continua na página seguinte)</p>

QUESTÃO ORIENTADORA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>A avaliação externa contribui para a melhoria sustentada da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ideias do entrevistado sobre a influência das AEE no percurso de melhoria da escola. 	<p>(continuação da página anterior)</p> <ul style="list-style-type: none"> j) Como analisa a influência das AEE na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver)? k) E na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver? l) Que apreciação faz sobre a influência das AEE na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico? m) E na implementação das atividades de melhoria? n) Como vê a influência das AEE na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas? o) Que apreciação faz sobre a influência das AEE na pressão interna para a melhoria? p) Como acha que as AEE influenciam a autonomia usada pelas escolas? q) Qual a sua opinião sobre a influência das AEE na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa? r) Como acha que as AEE influenciam na vontade para a escola ser uma organização aprendente? s) Como vê a influência das AEE na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação?

APÊNDICE II

Consentimento informado para participar na entrevista individual

Consentimento Informado
Informações

Tema da tese: A influência da avaliação externa na melhoria contínua das escolas

Questão Central: Quais são as consequências da avaliação externa para a melhoria contínua da escola?

No âmbito da elaboração de uma tese de Doutorado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com o tema e questão central supra mencionados, sob orientação dos Professores Doutores António Gomes Ferreira e Carlos Barreira, estou a desenvolver um conjunto de trabalhos de investigação.

O objetivo geral é determinar as consequências da avaliação externa para a melhoria sustentada numa escola não agrupada ou agrupamento de escolas (ENAAE). Especificamente, para além de uma caracterização do contexto atual da ENAAE, pretende-se: inferir o grau de apropriação dos referenciais vindos de processos de avaliação externa e de acompanhamento externo da ação educativa; determinar os efeitos da avaliação externa na ENAAE a diversos níveis (organizacional, curricular e pedagógico, da relação da ENAAE com a comunidade, dos resultados académicos e sociais, da autoavaliação e do quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, resultante dos trabalhos do projeto *ESI* (Reezigt & Creemers, 2005)); e compreender quais as mudanças reais na ENAAE em consequência da avaliação externa.

A metodologia da investigação, para além de análise documental, engloba a realização de entrevistas semiestruturadas e a posterior análise das mesmas exclusivamente pelo investigador/autor da tese, Pascoal Diogo Albuquerque.

É garantido o anonimato dos dados sendo omissas quaisquer referências aos nomes dos participantes nas entrevistas, bem como ao nome real da ENAAE, sendo apenas utilizados códigos/siglas.

A gravação da entrevista permite uma recolha mais eficaz de dados relevantes para a investigação. A entrevista será transcrita e o seu conteúdo usado apenas no âmbito da elaboração da tese do doutorando. O texto da transcrição será tratado exclusivamente pelo investigador/doutorando Pascoal Diogo Albuquerque. Todo o tratamento de dados usa apenas códigos/siglas, na sequência do mencionado no parágrafo anterior.

Agradeço, desde já, toda a colaboração, estando inteiramente à disposição para qualquer assunto relativo à investigação em curso.

Acordo entre o investigador/autor da tese, Pascoal Diogo Albuquerque, e o(a) entrevistado(a)

Com a assinatura do Consentimento Informado, o investigador e o(a) entrevistado(a) acordam o seguinte:

- a) Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será usado apenas no âmbito da elaboração da tese do doutorando;
- b) Participação voluntária na entrevista: a interação entre o investigador e o(a) entrevistado(a) inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O(A) entrevistado(a) pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração;
- c) Garantia do anonimato: é assegurado o anonimato dos(as) participantes na investigação. Aos dados recolhidos serão atribuídos códigos/siglas para substituir os nomes dos(as) participantes;
- d) Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;
- e) Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito exclusivamente pelo doutorando Pascoal Albuquerque, a partir da gravação áudio. O(A) entrevistado(a) terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;

f) Manifestação de opinião relativamente à transcrição: o(a) entrevistado(a) terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. A transcrição será enviada por correio eletrónico (a disponibilizar pelo(a) entrevistado(a)), pelo doutorando, para que o(a) participante na entrevista possa proceder à revisão total da mesma. Após o envio da transcrição por correio eletrónico, o(a) entrevistado(a) terá um período de um mês para a sua revisão. Após este período, e em caso de não resposta, o doutorando poderá utilizar o conteúdo para a sua análise, nos termos previstos neste consentimento. Este procedimento visa validar a transcrição das respostas do(a) entrevistado(a);

g) Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados exclusivamente pelo doutorando, no âmbito da elaboração da sua tese, tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do(a) entrevistado(a);

h) Divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista: no âmbito da produção do texto final da tese do doutorando, poderão ser utilizadas citações *ipsis verbis*, não sendo divulgada a totalidade do conteúdo da entrevista. Ao conteúdo citado serão atribuídos códigos/siglas, garantindo-se o anonimato do(a) entrevistado(a);

i) Este consentimento informado é preenchido em triplicado, ficando um exemplar com o(a) entrevistado(a), outro com o investigador/doutorando e um terceiro na ENAAE.

Confirmo a aceitação da realização desta entrevista e disponibilizo livremente o meu endereço de correio eletrónico para o envio da transcrição da entrevista:

(Endereço de correio eletrónico): _____

(Localidade, dia, mês, ano)

_____/____/____/_____

O(A) entrevistado(a),

Confirmo que irei cumprir o exposto neste acordo:

(Localidade, dia, mês, ano)

_____/____/____/_____

O investigador/doutorando,

APÊNDICE III
Dimensão, categorias e subcategorias utilizadas
na análise do conteúdo das entrevistas

Quadro 1 – Dimensão, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas

Dimensão	Categorias	Subcategorias
1. Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola	1.1. Leitura dos processos de AEE	1.1.1. Importância da participação do diretor nos processos de AEE 1.1.2. Importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis 1.1.3. Envolvimento do(a) entrevistado(a) nos processos de AEE 1.1.4. Formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE 1.1.5. Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola 1.1.6. Perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE 1.1.7. Perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) 1.1.8. Utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria 1.1.9. Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas 1.1.10. Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa 1.1.11. Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE
	1.2. Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola	1.2.1. Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados” 1.2.2. Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo” 1.2.3. Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão”
	1.3. Influência das AEE no percurso de melhoria da escola	1.3.1. Influência a nível organizacional da escola 1.3.2. Influência a nível curricular e pedagógico 1.3.3. Influência nos resultados académicos e sociais dos alunos 1.3.4. Influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos 1.3.5. Influência na participação dos pais e EE nas atividades da escola 1.3.6. Influência na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) 1.3.7. Influência na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola 1.3.8. Influência na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE 1.3.9. Influência no processo de autoavaliação da escola 1.3.10. Influência na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver) 1.3.11. Influência na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver

		<p>1.3.12. Influência na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico</p> <p>1.3.13. Influência na implementação das atividades de melhoria</p> <p>1.3.14. Influência na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas</p> <p>1.3.15. Influência na pressão interna para a melhoria</p> <p>1.3.16. Influência na autonomia usada pelas escolas</p> <p>1.3.17. Influência na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa</p> <p>1.3.18. Influência na vontade para a escola ser uma organização aprendente</p> <p>1.3.19. Influência na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação</p>
--	--	--

APÊNDICE IV

Unidades de registo para cada subcategoria utilizada na análise do conteúdo das entrevistas

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.1.: Importância da participação do diretor nos processos de AEE
<p>Unidades de registo:</p> <p>“A autoavaliação das escolas é um processo levado a cabo pela própria comunidade educativa, sendo o objeto de análise o funcionamento e desempenho da escola onde o diretor apresenta um papel preponderante.” (P01)</p> <p>“É a pessoa que dinamiza mais o processo. Passa tudo pelo diretor: a organização das equipas, os inquéritos, o documento da apresentação da escola que é importante para as pessoas [equipa de avaliação externa] que vêm à Escola ficarem com uma ideia concreta sobre a mesma.” (P02)</p> <p>“O diretor é quem melhor conhece a escola [...]” (P03)</p> <p>“Considero que foi muito importante [anterior diretor(a), segunda AEE] e que esteve sempre muito [envolvido(a)] com todas as equipas [...]” (P05)</p> <p>“[...] o diretor é uma peça fundamental. Ele é o poder executivo e é o presidente do conselho pedagógico. É a pessoa mais indicada para analisar e corrigir a ação da escola.” (P08)</p> <p>“ [...] é fundamental porque se ele tiver uma postura proativa, sabendo de antemão quais são os parâmetros que vão ser avaliados, que vão ser considerados na avaliação da escola, é evidente que o diretor terá toda a responsabilidade em, antes que chegue cá a inspeção, em melhorar esses parâmetros.” (P09)</p> <p>“[...] anterior [diretor(a)] entendeu a avaliação externa de escola como muito importante. Teve sempre um cuidado de seleccionar pessoas informadas na escola para falar dela própria, naquelas reuniões que existiam com os inspetores.” (P10)</p> <p>“A participação do diretor [na avaliação externa da escola] é fundamental.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.2.: Importância da participação dos elementos entrevistados, pelas equipas de AEE, nos diversos painéis
Unidades de registo: “A primeira crítica que eu faço à metodologia tem a ver principalmente com a não preparação das pessoas. Elas não sabiam à partida, ou melhor, não sabiam muito bem à partida o que é que ia ser avaliado rigorosamente e quais as consequências desse facto.” (P03) “Acho que toda a todas as escolas fazem uma preparação prévia dos elementos que vão participar nos diversos painéis, na lógica de apresentar um bom resultado, o que eu não desvalorizo. Agora sinto é que pode ficar um bocadinho artificiosa a leitura da escola.” (P04) “São eles que estão à frente das lideranças intermédias, são eles que conhecem a realidade da escola. São eles que podem fornecer o feedback da escola.” (P05) “[...] essa participação é fundamental devendo contudo, na minha opinião, a escolha dos elementos que integram essas equipas [painéis] ser absolutamente aleatória, para não viciar eventualmente algumas algumas respostas. A equipa de avaliação externa podia pedir previamente à escola uma lista de todos os nomes e decidir depois livremente quem queria ouvir nos painéis.” (P06) “[...] dá sempre alguma garantia de alguma imparcialidade, de alguma neutralidade e de alguma seriedade na avaliação do que se processa na escola.” (P09) “Acho importante fazer-se uma avaliação [externa] e que os painéis sejam abrangentes, desde alunos, encarregados de educação, diretores de turma, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de departamento, o próprio diretor, obviamente, assistentes operacionais, assistentes técnicos...” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.3.: Envolvimento do(a) entrevistado(a) nos processos de AEE
Unidades de registo:
<p>“Nesta escola não foi nenhum. Eu estou aqui há pouquíssimo tempo.” (P01)</p> <p>“O meu envolvimento, [como diretor(a) na segunda avaliação externa], foi na organização do todo o processo, na seleção dos painéis, na apresentação da escola no dia da vinda à Escola da equipa de avaliação e no acompanhamento de todo o processo.” (P02)</p> <p>“Posso dizer que o meu acordar para a avaliação externa ocorreu depois do resultado da [segunda] avaliação [externa de escola]. Eu acho que isso aí é que, de facto, participei a sério na possibilidade de melhorar a imagem [da escola] que foi dada nessa avaliação.” (P03)</p> <p>“Na primeira avaliação [externa de escola] estive envolvido como elemento da direção. Participei num painel. Na segunda avaliação externa também tenho uma vaga ideia de que participei num painel.” (P04)</p> <p>“Eu só estive num painel [na segunda avaliação externa]. No painel em que estive ocorreu uma participação ativa, construtiva e muito interessante.” (P05)</p> <p>“Nenhum.” (P06)</p> <p>“O meu envolvimento [na segunda avaliação externa] foi como estrutura intermédia, como coordenadora de Departamento.” (P07)</p> <p>“Praticamente não tive qualquer envolvimento nos processos de avaliação externa de escola.” (P08)</p> <p>“Nenhum. Não tive qualquer participação.” (P09)</p> <p>“Participei num ou noutro [painel da segunda avaliação externa] mais das instalações, do funcionamento a nível dos funcionários [pessoal não docente]... Participei também como elemento da direção em vários painéis.” (P10)</p> <p>“Tive conhecimento do processo de avaliação [de 2014] porque estava no conselho geral e portanto, de me aperceber das suas fases, dos elementos presentes nas entrevistas; de olhar para os indicadores e de analisar o relatório final dos avaliadores...” (P11)</p> <p>“Não acompanhei os processos de avaliação externa aqui na nossa escola. Não participei [na segunda avaliação externa de escola] pois só entrei nesta escola posteriormente [em 2017] ao ter ocorrido essa avaliação.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.4.: Formas de apropriação, publicitação e debate dos relatórios das AEE
Unidades de registo: “A publicitação foi feita na página [sítio Web] da Escola. O debate foi efetuado no conselho pedagógico, no conselho geral e nas reuniões dos grupos disciplinares.” (P02) “Eu acho que foram razoavelmente bem divulgados [...]” (P03) “A publicitação dos relatórios se calhar é mais uma preocupação da inspeção e nós, eventualmente, na página da nossa escola. Não me lembro de ter havido grandes conversas sobre resultados, eventualmente no pedagógico pode ter sido comentado. Sei que, na altura, os cursos profissionais eram uma grande pecha por causa das baixas taxas de conclusão.” (P04) “Lembro-me que o relatório [da segunda AEE] foi enviado para toda gente. Houve uma reflexão sobre o mesmo e o desenvolvimento de estratégias de melhoria.” (P05) “Nos grupos disciplinares.” (P06) “[...] os diretamente envolvidos sabem o impacto e adotam uma outra postura diferente da daqueles que são a comunidade no seu todo e que depois têm outros interesses, outras realidades. Isto é um pouco marginal para esses.” (P07) “Eu penso que ocorreu no âmbito do conselho pedagógico e no âmbito do conselho geral. Penso que até está disponível na página da internet da escola [documento da segunda avaliação externa realizada em 2014].” (P08) “Recordo-me apenas que terá ido a [conselho] pedagógico, nomeadamente um plano de melhoria que tinha uma ação destinada a professores e com uma equipa de colegas que fariam coadjuvância...Mas não me lembro de muito mais.” (P09) “Não me recordo agora de muita coisa mas... Ficaram ideias de que havia um ou outro espeto que nós [escola] teríamos todos que melhorar e contribuir para a escola. Isso foi passado a todos. Era um pedido para que houvesse essa intervenção.” (P10) “Julgo que se poderia ter feito um bocadinho mais. Muitas vezes compreendemos que abrir o debate a toda a comunidade não é o melhor. Gera demasiada entropia. Mas que deveria ter sido dada mais informação sobre o que estava a ser feito, as fases do processo, os seus objetivos, as orientações a seguir, o tipo de informações solicitadas e determinantes, qual o tipo de retorno que poderíamos esperar, e suas implicações.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.5.: Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Os pontos fortes da escola foram evidenciados pela equipa de avaliação [na segunda avaliação externa] e concordámos com eles. Em relação aos pontos fracos nós apanhamos um ciclo avaliativo que incidia muito sobre o resultado de duas disciplinas no exame nacional. Penso que a Escola não era muito culpada disso porque sendo só uma Escola com ensino secundário é uma Escola em que os alunos passam aqui um bocadinho a correr e já vêm com muitos anos de formação em outras escolas. Os pontos fracos incidiram também nas baixas taxas de aprovação que existiam na altura. Isso foi prejudicial para os resultados obtidos na avaliação da Escola.” (P02)</p> <p>“A escola esqueceu-se que tinha que ter adaptado as suas metodologias para alunos diferentes como eram os alunos que frequentavam os cursos profissionais. Eu acho que foi por aí que os nossos pontos fracos foram detetados. Foi provavelmente por aí ... não termos sido capazes de verificar que temos que ter umas atitudes perante a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem ao nível dos cursos profissionais e ao nível dos cursos de prosseguimento de estudos.” (P03)</p> <p>“Ao fim de cada ano letivo a escola deveria fazer uma análise SWOT daquilo que foi seu desempenho. O que propunha fazer no início do ano e o que realmente foi conseguido concretizar, quais foram os pontos fortes daquilo que conseguiu, o que é que não se conseguiu. E isto serviria de correção para efetuar no ano seguinte, uma forma de a escola, ela própria, ir fazendo autocorreção.” (P06)</p> <p>“Lamentavelmente, as pessoas não dão a devida atenção a estes documentos [relatórios de avaliação externa], nomeadamente a valorização dos pontos fortes que é preciso manter e os pontos fracos que têm de ser resolvidos.” (P07)</p> <p>“Lembro-me que uma das finalidades era o facto de nós termos algumas pessoas se calhar burnout e que precisavam de algum apoio à docência. E daí ter entrado uma ação de melhoria na altura que se centrava precisamente no apoio a docentes com mais dificuldades de controlar o comportamento dos alunos.” (P09)</p> <p>“Sobretudo, recorde-me, a nível dos cursos profissionais o número de alunos que concluíam o curso em 3 anos estava abaixo da média. Logo a seguir à saída do relatório [da avaliação externa] houve o programa de acompanhamento da ação educativa. Houve um cuidado de período a período e de ano a ano, com a recuperação de módulos, ocorresse uma melhoria acompanhada pelos vários líderes intermediários, pelos professores e até pelos funcionários.” (P10)</p> <p>“Não me recordo da identificação dos pontos fortes ou fracos...recordo-me de se olhar para as classificações médias, para as questões da indisciplina, para a variedade de cursos/oferta formativa, para os projetos, para a rede de gestão interna/grupos/departamentos/ hierarquias...” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.6.: Perceção sobre a realidade da escola apresentada nos resultados das AEE
Unidades de registo: “Em relação ao relatório de avaliação externa, acho que o mesmo continha os pontos fracos e os pontos fortes que existiam.” (P01) “Eu acho que os resultados que foram apresentados são claramente enviesados. Enviesados negativamente relativamente ao papel da escola. Provavelmente, escola podia ter feito um esforço prévio, anterior, para que tal não viesse a ocorrer. Porque entendo claramente, tendo em conta os resultados da escola a todos os níveis, uma escola ser avaliada como suficiente é, de facto, uma coisa como esta, com esta dimensão, com este peso na formação de alunos, acho que eu fiquei muito chocado.” (P03) “Na segunda avaliação externa há uma correspondência entre os resultados referentes aos cursos profissionais e a realidade que existia nessa altura na escola.” (P04) “Não concordei com tudo. A realidade da Escola estava lá em alguns pontos, noutros menos.” (P05) “São coisas feitas pontuais [a avaliação externa de escola] que depois tentam, por assim dizer, fazer um cruzamento de diversos, de muitos dados, de ouvir várias pessoas... Embora não estejam totalmente desfasados [os resultados da avaliação externa] eu penso que existe alguma margem de erro.” (P06) “Metamorfoseada, ou seja, a imagem que se tem, que se cria, nem sempre é aquela que corresponde à realidade.” (P07) “A realidade dos cursos profissionais, que tinham umas taxas baixas [de conclusão] estava no relatório [da segunda avaliação externa]. Havia outros aspetos... Era uma escola muito dinâmica, havia envolvimento dos professores, havia envolvimento dos alunos, muitas atividades, uma boa relação com o exterior...” (P10) “A escola foi incluída num <i>cluster</i> , mas não era claro para nós que a escola tivesse que estar naquele cluster. A nossa escola, pelas características da sua comunidade de alunos, pela heterogeneidade da comunidade alunos, pelo número de alunos, pelo meio em que está inserida, pelas características socioeconómicas das famílias, acho que não deveria ter sido posicionada/integrada naquele <i>cluster</i> .” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.7.: Perceção sobre as mudanças na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)
Unidades de registo:
<p>“Algumas vezes as equipas vêm com uma atitude pedagógica e de ajuda. Mas muitas vezes é muito mais uma atitude inquisitória em que só realçam o que se faz mal, embora isto aconteça mais em inspeções e não na avaliação externa.” (P02)</p> <p>“A perceção que eu tenho, que decorre de outras ações inspetivas a posteriori, é que, nestes momentos, a IGEC está para sensibilizar e para ajudar. Há a tentativa de nos ajudar, de apontar caminhos.” (P04)</p> <p>“Parece-me a mim que tem sido uma prática [a avaliação externa] que têm tentado aperfeiçoar. Não ter um caráter, digamos assim, punitivo, mas ter um caráter mais orientador, pedagógico. Agora, a forma como ela é feita e a necessidade de muitas vezes ter de produzir determinado tipo de relatórios e determinados tipos de resultados obriga, muitas vezes, a que esses relatórios se direcionem no caminho não tão pedagógico como deviam. Muitas vezes preocupam-se mais em dar mais atenção aos aspetos negativos ou menos felizes da escola do que aos mais positivos.” (P06)</p> <p>“No início, digamos que os elementos da IGEC vinham um bocadinho mais formatados para o papel que estavam a desempenhar. Uma atitude inspetiva. Vinham preparados e faziam o trabalho científico que eles devem fazer. Não havia qualquer possibilidade de procurar outro caminho senão aquele. A evolução que se notou foi depois a abertura. Quando em contacto com as equipas e com os painéis, os elementos da IGEC perceberam a riqueza que existe na Escola. Mudaram e tornaram-se mais recetivos, mais abertos e aceitaram outros caminhos que não aqueles que eles, à partida, traziam já preparados. Isto resultou num trabalho muito importante porque foi muito enriquecedor [já no momento em foi elaborado o programa de acompanhamento da ação educativa]. Essa fase da elaboração [do programa de acompanhamento da ação educativa] foi uma fase de partilha que resultou muito bem. As partes ouviram-se e conseguiu-se um trabalho de equipa. Foi uma experiência muito interessante.” (P07)</p> <p>“Eu penso que há muito pouca intervenção ao nível da avaliação de escola. Deveriam ser mais interventivos. Deveriam colaborar um bocadinho mais com a escola e não restringir-se apenas à ação disciplinar que muitas vezes têm dentro das escolas.” (P08)</p> <p>“Tanto quanto sei, eram apresentadas propostas de melhoria por parte da IGEC e a escola ia tentando dar-lhes sequência e concretizá-las. Consoante o feedback que a escola ia dando a IGEC ia também adaptando a sua avaliação e as suas propostas de intervenção num processo dinâmico.” (P09)</p> <p>“Em relação aos inspetores com quem mais falei, eles foram sempre muito positivos e olhavam para a nossa escola e para o que nós fazíamos com muito respeito e muita sensibilidade. Porque viam que, sobretudo, o diretor era uma pessoa muito dinâmica e preocupada. Era uma pessoa [o anterior diretor] que vinha cedo e saía tarde. Se alguma coisa corria menos bem não era por falta de empenho.” (P10)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.8.: Utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria
Unidades de registo: “Na sequência da [segunda] avaliação externa foi elaborado um plano de melhoria. Algumas ações desse plano foram aproveitadas para o programa de acompanhamento da ação educativa, orientado pela IGEC, que incidiu sobre 4 áreas: a melhoria dos resultados dos cursos profissionais, a melhoria dos resultados nos cursos científico-humanísticos, apoios (coadjuvâncias) a professores e a prevenção da indisciplina dos alunos. Em relação aos alunos com condições especiais de ensino, a criação do grupo da educação especial veio permitir dar mais apoios a esses alunos. Os critérios de avaliação também foram alterados para darem mais importância à participação, à colaboração, à pontualidade dos alunos nas aulas. Não serem só as classificações nos testes escritos...” (P02) “Foram, claramente. Eu acho que é aí que está a prova que a avaliação [externa] está errada, tendo em conta a qualidade do trabalho que é feito na escola. Eu acho que é feito e teve um efeito fundamental na adequação de estratégias... Os diferentes alunos que frequentam a escola tivessem tratamentos adequados à sua especificidade. Podemos aí englobar os alunos de prosseguimentos de estudos e os alunos dos cursos profissionais. Mas também os alunos com dificuldades... A escola definiu como objetivo fundamental a recuperação dos módulos em atraso dos alunos dos cursos profissionais.” (P03) “O conselho pedagógico que estava em funções na altura, nomeadamente a comissão de avaliação, de facto montou uma estratégia de acompanhamento do trabalho dos docentes ao pormenor. Eu acho que isso melhorou o trabalho de toda a gente. A escola teve uma efetiva melhoria real do seu desempenho e isso foi uma das coisas que eu constatei. Aliás, isso mudou completamente métodos de ensino no meu grupo em particular [matemática].” (P03) “[...] percebeu-se perfeitamente qual era o objetivo dos conceitos matemáticos que é necessário passar a determinados alunos ... não achar que se ensina a mesma coisa a todos da mesma maneira. Isso mudou claramente e foi uma questão assumida pelo grupo pela primeira vez.” (P03) “Não tenho nenhuma dúvida que foi em virtude da avaliação externa que o grupo de matemática assumiu que tinha de usar estratégias diferenciadas de avaliação.” (P03) “Sim, foram considerados. E mais uma vez aí nos cursos profissionais. As diversas formas de fazer recuperações de módulos traduzem claramente a importância dada ao que foi assinalado no relatório da avaliação externa para a melhoria das nossas práticas. Aulas de apoio e não só... Haver, ao longo do ano, um conjunto de professores para aquelas disciplinas onde estava a ser mais difícil obterem-se melhores resultados como o português, a matemática, a física e química... Na supervisão dos docentes também ocorreu uma influência dos resultados da avaliação externa. Uma das ações do programa de acompanhamento da ação educativa destinou-se a dar apoio a docentes com dificuldades da gestão da disciplina na sala de aula. Este ano estamos a tentar reabilitar essa ação, centrada na relação pedagógica entre professor e alunos.” (P04) “Sim, os resultados foram considerados para a elaboração e implementação de estratégias de melhoria. Eu fiz parte de uma das equipas do programa de acompanhamento da ação educativa. Gostei muito do trabalho que desenvolvemos com os inspetores. Acho que nos ajudaram a criar ali uma linha condutora e uma rede fina para os resultados que queríamos atingir.” (P05)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.8.: Utilização dos resultados das AEE na elaboração e implementação de estratégias de melhoria
Unidades de registo:
<p>“Sim, os resultados das avaliações externas realizadas foram considerados para a elaboração e implementação de estratégias de melhoria. O que acontece é que a escola ao longo dos últimos anos também, e cada vez mais, metas definidas para uma série de situações. Por exemplo, nos cursos profissionais, as taxas de sucesso. Eu percebo que também que isso seja, entre outras, uma forma de obrigar a escola a espoletar determinadas dinâmicas e a desenvolver determinado tipo de estratégias. A escola tem sido, cada vez mais, limitada nos recursos. Os recursos ao longo do tempo não tem aumentado. Têm vindo a diminuir e a escola tem procurado dar resposta a algumas estratégias com menos ou os mesmos recursos que tinha. Isto não é fácil. Os relatórios podem apontar para o que é preciso melhorar. Mas depois acabamos por estar limitados na ação na própria escola porque não temos recursos que podem ser financeiros, podem ser pedagógicos, podem ser humanos, podem ser de outro tipo.” (P06)</p> <p>“Sim, foram considerados para a elaboração de ações de melhoria. Foi um salto muito grande, a vários níveis, que se refletiram, até, na formulação do projeto educativo. Tudo isso acabou por levar a um enriquecimento do próprio projeto educativo onde muitas valências foram acrescentadas e que não constavam. A melhoria dos resultados com uma das ações [do programa de acompanhamento da ação educativa] foi mais do que evidente, nomeadamente nos cursos profissionais. Necessitava-se que houvesse aí um novo olhar sobre o sucesso e o insucesso desses cursos. Como estávamos bastante abaixo da taxa de conclusão a nível nacional, foi notório. Foi realmente uma capacidade que a escola teve de se regenerar e de alterar o processo de avaliação que foi o trampolim diretamente para uma aproximação das percentagens nacionais e que depois mantivemos. Nos cursos científico-humanísticos, na Matemática, na Física-Química, que penso que seriam as que estavam mais desalinhas com as percentagens de conclusão nos exames, também isso foi objeto de uma ação de melhoria [do programa de acompanhamento da ação educativa] e alcançaram-se melhores resultados. Sobre os alunos e o apoio que lhes foi prestado, penso que basta ler agora o novo regulamento interno e o novo projeto educativo para ver a atenção que é dada pela Escola a esse tipo de alunos.” (P07)</p> <p>“Sim. No âmbito da pedagogia, sim. Há muito mais apoios pedagógicos [aos alunos]. Há muito mais apoios pedagógicos diferenciados para alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54 [de 6 julho de 2018] e para os bons alunos também.” (P08)</p> <p>“[...] houve uma grande preocupação com os cursos profissionais e o terminar [concluir] dos módulos e em melhorar as notas. Lembro-me também que, sobretudo nas disciplinas de exame [nacional], na física e no português, havia ali uma discrepância grande entre as notas da classificação interna final do ano e as notas obtidas no exame. Houve uma preocupação grande em ver o que é que se passava e em melhorar os métodos de ensino, eventualmente a avaliação, e até de se ministrar os conteúdos no sentido de anular um pouco esta diferença [entre a classificação interna de frequência e a classificação no exame nacional]. Os alunos com necessidades educativas sempre foram apoiados. Tivemos casos exigentes e nós [escola], sem termos qualquer funcionário adicional, que foi sempre pedido, criámos espaços para eles se movimentarem. Conseguimos uma segunda psicóloga a meio tempo...” (P10)</p> <p>“Claro, foram considerados. O feedback que nós tivemos dessa avaliação [segunda avaliação externa] serviu para que os órgãos da escola se reunissem e refletissem sobre formas, sobre estratégias de melhoria, mais frequentemente. E assim, nos anos seguintes, todos nós recordamos que foram implementadas uma série de medidas conducentes precisamente à melhoria da qualidade do ensino. E isso afetou tanto alunos como professores. Por exemplo, houve um incremento da preocupação em refletir sobre os métodos de ensino e critérios de avaliação. Foram criados programas de auxílio e acompanhamento a professores que, na altura, se debatiam com algumas dificuldades relacionadas com a indisciplina, a gestão dos alunos em sala de aula, como a ação “colaborar para melhorar”. Foi criado um projeto envolvendo as disciplinas de matemática e de física, com mais horas de lecionação, o “turma mais”. Isso permitiu que os alunos, durante esses anos, tivessem alcançado melhores resultados durante e no final dos seus percursos.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.9.: Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir das avaliações externas realizadas
Unidades de registo: “Os resultados da [segunda] avaliação externa foram um alerta para os professores. A partir daí houve mais colaboração entre os professores, quer na organização de grupos trabalho, normalmente por ano de escolaridade e por disciplina, quer nos grupos disciplinares.” (P02) “Eu acho que houve bastante colaboração. Esse foi um ambiente que senti na escola e que toda a gente senti que tinha, no fundo, um papel a desempenhar para melhorar as coisas relativamente aos resultados da avaliação. Acho que isso foi uma parte muito positiva.” (P03) “Não vejo com bons olhos porque acho que isso nem sequer existe.” (P04) “Quando foram definidos os objetivos [a atingir nas ações de melhoria a implementar] acho que os diretores de turma tentaram atingir esses objetivos. Claro que há sempre umas pessoas que se envolvem mais e outras pessoas que se envolvem menos, tal como há umas turmas mais problemáticas e outras turmas menos problemáticas.” (P05) “Às vezes até acho que há grupos que têm esse tipo de cultura e outros onde essa cultura não existe. Torna-se mais difícil a implementação de estratégias. As coisas não avançam ou então avançam de forma muito lenta ou até truncada.” (P06) “Quando diretamente implicados, esse trabalho era ativo, interessado e produtivo. Os que não estiveram tão diretamente envolvidos mantiveram-se um pouco mais alheados. Se as pessoas estão envolvidas, estão interessadas. As outras, ao invés de se interessarem, têm mais tendência para ignorar do que para se abrirem a outras leituras.” (P07) “Aqui na escola quando se pede aos professores para intervirem eles colaboram. É preciso é dar o primeiro passo. Por parte da direção fazer-se esse pedido.” (P08) “Eu penso que os colegas colaboram e preocupam-se com a escola. São participativos quando são solicitados, de forma organizada, e quando tem um rumo que eles sentem que a escola segue.” (P10) “Não podemos esconder que sempre que há alterações que afetam um grande número de pessoas, há entropias e que alguém acaba por não concordar ou sentir-se desconfortável. Daquilo que me foi dado a conhecer e a perceber, a comunidade docente colaborou sempre muito com aquilo que foram as orientações para essas mudanças que então se tornaram pertinentes e necessárias.” (P11) “Se as pessoas concordam com as críticas que são feitas, acho que de uma maneira muito fácil e natural colaboram umas com as outras para ir ao encontro das sugestões. Quando não há muito acordo com as críticas, se calhar é um bocadinho mais difícil porque isto não há só uma verdade... Aquilo que a inspeção vê, vê naquele dia... Uma coisa é vir aqui uma semana e falar com A, B ou C e tirar conclusões. Outra coisa é dia-a-dia da escola. Portanto, nem sempre a visão da inspeção corresponde exatamente aquilo que é a realidade das escolas.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.10.: Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) nos processos de avaliação externa
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Faço uma apreciação muito positiva. A avaliação externa foi muito importante para alertar as pessoas para os pontos fracos da escola. Conforme já referi, ocorreu a melhoria do trabalho colaborativo entre os professores. Em relação à indisciplina não podemos só olhar para números. Há que entender que tínhamos cerca de 500 alunos nos cursos profissionais, alguns com retenções de ano no ensino básico, provenientes de cerca de 36 escolas diferentes... É difícil que todos os alunos, à entrada na escola no 10.º ano, se comportem logo todos bem. Há processos de adaptação à nova escola. Assim, não se pode dizer que a Escola era fora do normal, em relação a outras escolas, em termos de indisciplina.” (P02)</p> <p>“Quem esteve envolvido nas equipas [do programa de acompanhamento da ação educativa] esteve muito empenhado em reunir com os colegas, em monitorizar o desenvolvimento das estratégias de melhoria, em reunir com os inspetores. O relatório final, elaborado pelos inspetores, apresenta resultados bastante positivos resultantes de todo este trabalho.” (P05)</p> <p>“Particpei diretamente numa ação de melhoria do programa de acompanhamento da ação educativa. Essa ação foi agora recuperada, como já foi dito. Na altura em que ela foi originalmente implementada foi, de facto, pensada em termos do professor enquanto o nosso elemento solidário. E essa perspetiva surgiu um pouco na sequência de terem surgido situações melindrosas, por assim dizer, em termos não só da indisciplina e da capacidade dos professores, sozinhos, resolverem esses problemas na sala de aula e de precisarem de um reforço, mas também dos focos de indisciplina derivarem da própria questão pedagógica. Era preciso trabalhar essas duas matérias porque começaram a surgir ecos e fontes de preocupação e a necessidade de resolução. Criou-se então essa ação de melhoria que foi muito bem-sucedida, tendo em conta que os envolvidos, que eram desde coordenadores de departamento a professores que estavam a acompanhar os nossos colegas voluntariamente e outros que foram convidados, tiveram sempre cordialidade e respeito. [...] O que percecionámos 2 anos depois, que foi o tempo em que o programa esteve a ser implementado com vigor, foi que os nossos colegas nos ficaram gratos. Ainda hoje [2023] esses colegas têm sempre uma palavra amável.” (P07)</p> <p>“Já mencionei a recuperação de módulos nos cursos profissionais, no seguimento da segunda avaliação externa de escola. Particpei também na criação de mais condições para os cursos (material).” (P10)</p> <p>“[...] o meu envolvimento neste processo foi no sentido de colaborar, ouvir, perceber o que é que deveria fazer, perceber o alcance daquilo que podia fazer e colaborar enquanto professor/elemento do conselho geral, órgão onde foram analisados e votados um conjunto de atos e medidas que vieram a contribuir para melhorar a qualidade do ensino.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE
Por exemplo, o envolvimento das pessoas nos processos...
Unidades de registo:
“O envolvimento das pessoas nos processos é fundamental. As pessoas sabendo da avaliação externa ficavam mais envolvidas. É importante a realização da avaliação externa para que as pessoas tenham conhecimento e sintam melhor os aspetos positivos e negativos da sua atividade.” (P02)
“Eu acho que se as pessoas estivessem mais preparadas e mais informadas sobre os processos das avaliações externas eu acho que essa questão podia ser um aspeto muito positivo do envolvimento das pessoas nas coisas [...]” (P03)
“O envolvimento das pessoas é essencial para o processo de avaliação externa da Escola se desenvolver e para serem atingidos os objetivos de melhoria.” (P05)
“Começando pelo envolvimento das pessoas, quem está dentro tem que, enfim, dar respostas. Agora quem nunca está dentro, não vendo propriamente aquela necessidade “naquilo”, um chamamento para a participação, é logo uma força de bloqueio a disponibilidade dos nossos colegas. Porque se não os forem interpelar diretamente dificilmente eles também se disponibilizam.” (P07)
“Sem pessoas não se fazem avaliações. Se aqui existe uma avaliação interna e também uma avaliação externa as pessoas participam. Participam de bom grado e são muito honestas.” (P08)
“Sim, é importante [o envolvimento das pessoas nos processos]. Eu não vejo... enfim, nós quando pensamos na Inspeção-Geral pensamos logo que vamos ser inspecionados no mau sentido do termo. Eu não vejo coisas assim... Nas áreas que a avaliação externa aborda eu vejo isso como um bom feedback. Alguém externo nos diz o que é que nós devemos fazer para melhorar as aprendizagens...” (P09)
“O envolvimento das pessoas nos processos é fundamental. Podemos ter ideias e projetos muito lindos mas se não conseguirmos envolver as pessoas, cativar as pessoas e apresentar o produto às pessoas de forma a elas participarem não temos hipótese nenhuma.” (P10)
“Em relação ao envolvimento das pessoas, nota-se sempre alguma preocupação e ansiedade, com incerteza quanto aos passos a dar, a direção a seguir. Há sempre uma grande dose de receio e de ansiedade com a ideia de mudança.” (P11)
“Todavia, eu senti que todas as pessoas, nos diversos grupos disciplinares, colaboraram muito para atingir objetivos e corresponder às exigências/metast a atingir.” (P11)
“As pessoas quando são solicitadas participam e devem participar, obviamente.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE
<p>Por exemplo, as relações com as equipas de AEE...</p> <p>Unidades de registo:</p> <p>“Nalgumas situações houve um confronto de ideias entre os colegas [professores] e a equipa de avaliação externa [segunda AEE], no sentido construtivo. A equipa veio com uma postura de ajudar e enalteceu também os pontos positivos da Escola. Posteriormente, no programa de acompanhamento da ação educativa, os inspetores foram muito colaborantes. Foi uma equipa muito boa. Foi um bom acompanhamento da parte deles [inspetores].” (P02)</p> <p>“Não tenho uma opinião muito positiva. Eu não tive contacto direto com as equipas mas das coisas que eu ouvi é que, às vezes, os diálogos eram difíceis, ou seja, a linguagem deles [membros das equipas] era muito pouco adequada à realidade da escola e que era possível implementar aqui.” (P03)</p> <p>“Quando vejo a inspeção a chegar à Escola vejo sempre num sentido construtivo. Eu falo com o inspetor abertamente no sentido de apresentar o que temos e também ouvir a sua perceção sobre a Escola, concordando ou não com essa perceção. Há pessoas que quando recebem uma equipa [de AEE] se calhar não têm a mesma atitude mas acho que, no geral, houve uma boa relação com a equipa de inspetores que vieram à Escola.” (P05)</p> <p>“A criação, ainda, de uma ideia de uma equipa de inspetores que nos vem pedir contas... Há imediatamente, aí, da parte das pessoas, um instinto de defesa. Em 2014/2015 o primeiro impacto foi esse mas depois tudo evoluiu ao contrário. O que é uma boa experiência. Podemos tentar dizer às pessoas que, se calhar, criamos uma ideia de que nos vêm avaliar, que só vai servir para nos “castigar”, mas não, vieram para colaborar, melhorar e formar aqui, realmente, uma equipa que funciona de dentro para fora e de fora para dentro.” (P07)</p> <p>“Tenho a perceção que alguns elementos das equipas de AEE não são professores e, como tal, não vivem a realidade de uma escola. Os elementos dessas equipas deveriam ser apresentados às lideranças intermédias. Parece haver algum secretismo...” (P09)</p> <p>“Em relação às relações com as equipas de avaliação externa, eu senti sempre, com muito entusiasmo, as pessoas a quererem participar nos painéis [da avaliação externa] e interventivas. Lembro-me até de um inspetor ter elogiado, num painel, a participação de todos. Não me lembro de ninguém me dizer assim assustado “É pá, vou falar com o inspetor”.” (P10)</p> <p>“Pois aí depende um bocadinho do perfil de quem vem [a equipa de avaliação externa que visita a escola]. Da experiência que tive noutras escolas foram recetivos. Encontrei pessoas que foram também recetivas aos nossos argumentos. Quando nos eram apontadas críticas, às vezes há razões para que aquilo seja feito daquela maneira e não seja feita de outra. Não quer isso dizer que aquilo que dizem seja o mais correto.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE
Por exemplo, a objetividade/subjetividade dos processos de AEE...
Unidades de registo:
“Eu acho os processos um bocadinho subjetivos porque a nossa Escola pertence a um <i>cluster</i> onde, por exemplo, está uma escola vizinha geograficamente. Mas a realidade da nossa Escola é muito diferente quanto ao nível socioeconómico dos alunos, o facto de muitos virem de fora da localidade... Penso que fomos prejudicados na avaliação final por causa de a Escola estar nesse tal <i>cluster</i> .” (P02)
“Eu entendo que, de facto, um processo de avaliação do desempenho de uma instituição precisa de ser muito bem balizado. É fundamental que as pessoas visualizem previamente. Provavelmente as pessoas que fizeram esta avaliação... Eu acho que não estavam as coisas não estavam balizadas. Era muito difícil perceber como é que as coisas podiam avançar.” (P03)
“Acho que os inspetores ajudaram-nos a ser muito objetivos e a procurar metas alcançáveis.” (P05)
“As realidades, sendo factuais por natureza, obrigam-nos a olhar para os problemas e para as situações como elas são. É evidente que a subjetividade só intervém em certas situações muito particulares. É um grupo de trabalho e a tendência é objetivar porque tem que se chegar a um resultado comum, que é a conjugação de vários olhares.” (P07)
“Eu penso que tem que haver sempre subjetividade. Se, por exemplo, há um painel dos coordenadores e os inspetores vão fazer um apanhado das declarações desses coordenadores há sempre aí um caráter de subjetividade. Logicamente até porque essa avaliação assenta muitas vezes em percepções que os entrevistados têm e não são propriamente dados científicos. A partir daí, logicamente o que surge a jusante ou seja o relatório de avaliação externa terá essa vertente subjetiva. Isso não implica que eles [os avaliadores externos] não operem sobre dados concretos. Por exemplo se há “x” classificações inferiores a 10 numa determinada disciplina, isso, para mim, é um dado objetivo.” (P09)
“Nos processos de avaliação externa há sempre subjetividade. Houve uma preocupação nossa [da anterior direção] em transmitir aos inspetores que a nossa população escolar tem características diferentes das dos alunos da outra escola aqui perto. Se a nível geográfico as escolas estão muito próximas, a nível dos alunos a quem servem há muitas diferenças, quer em termos de nós termos os cursos profissionais, quer em termos de nós termos mais alunos com ação social escolar, o que nos traz mais dificuldades para resolvermos. Acho que as equipas de avaliação externa deveriam ser mais sensíveis a este ponto.” (P10)
“A avaliação [externa de escola] é sempre um processo subjetivo por mais que se queira objetivar. Basta vermos por nós com os nossos critérios de avaliação e a nossa dificuldade em objetivamente avaliar os alunos. Porque são pessoas. Quando se faz uma avaliação externa está-se a avaliar a escola mas também se está a avaliar o trabalho das pessoas. Nós somos muito mais do que aquilo que mostramos nos papéis ou nos registos informáticos. A inspeção, muitas vezes, agarra-se a isso. Acho que o nosso trabalho vai muito para além daquilo que fica escrito.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.1.: Leitura dos processos de AEE
Subcategoria: Cód. 1.1.11.: Fatores mais inibidores ou mais potenciadores do impacto das AEE
<p>Por exemplo, a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa</p> <p>Unidades de registo:</p> <p>“A avaliação externa também foi feita com base num relatório da nossa avaliação interna [de Escola]. Não houve grandes desfasamentos entre a avaliação interna e a externa, até porque os pontos mais negativos que nós tivemos na altura foram em relação aos resultados [dos alunos]. Num deles, as classificações em alguns exames nacionais, a Escola, pelo facto de ser só escola com ensino secundário, foi prejudicada. No outro resultado negativo, as taxas de conclusão nos cursos profissionais, foi claramente reconhecida a responsabilidade da Escola e trabalhou-se para melhorar essas taxas nos anos seguintes, o que foi conseguido.” (P02)</p> <p>“Tinha chegado à escola penso que um ano antes desse período de avaliação externa [a segunda AEE]. Confesso que não tinha uma visão de como é que as coisas estavam. A partir daí a partir daí a avaliação interna da escola passou a ter um papel decisivo e as pessoas começaram a olhar para ela como um eventual auto-retrato de si próprias. Isso tem contribuído, não tenho nenhuma dúvida, para a melhoria dos resultados que se tem verificado.” (P03)</p> <p>“A avaliação interna é chamada a participar quando existe uma avaliação externa (que não existe desde 2014). A equipa de avaliação interna vai fazendo o seu trabalho grande parte centrada nos resultados académicos. Depois elaboramos os relatórios cumprindo o que foi uma decisão nossa de há cerca de 10 anos para cá [seguir o quadro de referência da avaliação externa]. O facto de avaliação externa ser extremamente pontual...” (P04)</p> <p>“Houve uma preocupação grande das pessoas que estavam na avaliação interna da Escola em ligar a avaliação interna com a avaliação externa.” (P05)</p> <p>“A articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa foi perfeita. Penso que aí nunca houve, na verdade, a hipótese de nós dizermos que isso foi um bloqueio. E para nós, na escola, foi algo de muito vantajoso porque significou que todo o processo fosse o mais natural possível.” (P07)</p> <p>“Eu penso que é sempre feita. A autoavaliação daqui da escola existe e penso que está a par e vai acompanhando os processos sejam da avaliação interna sejam da avaliação externa [de escola].” (P08)</p> <p>“Creio que a avaliação interna terá tido uma comunicação privilegiada com a IGE.” (P09)</p> <p>“Em relação à articulação da avaliação interna com a avaliação externa, houve sempre o cuidado em ir ler o relatório [da segunda avaliação externa]. Eu [...] também fui lê-lo na altura com muito cuidado, vendo os aspetos negativos e os aspetos positivos. Houve uma preocupação muito grande em olhar para os estudos que internamente íamos [a escola, a equipa de avaliação interna] fazendo.” (P10)</p> <p>“A avaliação interna que fazemos pode, por vezes, dar-nos uma tranquilidade ilusória, permitindo que nos acomodemos. O lado mais positivo da avaliação externa é precisamente obrigarnos a fazer esse exercício de autoavaliação, ponderando as nossas opções, a nossa política, para repensar e reformular/modificar a escola. A avaliação externa será sempre profícua se nos levar a essa reflexão.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola
Subcategoria: Cód. 1.2.1.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados”
Unidades de registo: “Não tenho opinião formada pois estou nesta escola há pouco tempo.” (P01) “Atendendo aos resultados nos exames nacionais a português e matemática, embora não concordando que a equipa [de avaliação externa] se focasse fundamentalmente nesse aspeto, esses resultados existiam, não favorecendo a Escola. Em relação aos cursos profissionais também já referi as taxas de conclusão baixas. Atendendo a estes dois resultados penso que a avaliação foi mais ou menos correta, o que levou à atribuição da classificação de “Suficiente”.” (P02) “Centrando-me na segunda avaliação (a primeira não conheço), entendo que essa segunda avaliação, como eu já disse, para mim foi um bocadinho chocante o resultado final da avaliação, daquilo que eu fui ouvindo das várias fases do processo que envolveu. Entendo que por ação dos órgãos internos da escola, a direção e o conselho pedagógico terão definido a estratégia de intervenção em resposta ao resultado da avaliação.” (P03) “Para mim o mais estranho é uma escola com o trabalho desenvolvido, com a história que tem, com tudo o que tem por trás e com o corpo docente tem, ter tido uma avaliação de suficiente isso é chocante. A escola tinha um trabalho de desempenho que claramente podia ser sempre, em qualquer circunstância, ser sempre avaliado como bom. Foi uma avaliação muito baixa.” (P03) “Não me lembro dos resultados que obtivemos.” (P04) “Do que eu me recordo os resultados não eram os melhores mas também não eram os piores. Agora uma coisa que eu me recordo e tenho mais ou menos presente é que eu me pareceu que a escola, apesar de ser uma escola com realidades bastante díspares, com dois polos diferenciados, não tinha maus resultados. É verdade que na última avaliação externa isso não se reflete. Tem muito a ver com as equipas que vêm fazer as avaliações externas.” (P06) “Isso tem tudo a ver com as equipas que fazem o que fazem e com a subjetividade que é colocada nessas avaliações. Se for uma coisa que é 1 ou 0 não há dúvidas, se o resultado final fosse um somatório de uns ou zeros seria fácil.” (P06) “Os resultados ficaram aquém dessa meta. Eu penso que ficámos no ‘Suficiente’ no domínio dos resultados globais. Isto teve consequências não muito positivas na avaliação do desempenho docente.” (P07) “Não me recordo das classificações obtidas na [segunda] avaliação externa. Sei que os resultados desceram da primeira para a segunda avaliação. Para além das taxas de conclusão nos cursos profissionais [taxas de conclusão inferiores à média nacional] recordo-me que, nomeadamente, no português e na física havia uma grande discrepância entre a classificação interna final e classificação no exame [nacional].” (P10)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola
Subcategoria: Cód. 1.2.1.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Resultados”
Unidades de registo: “Recordo-me que estaríamos, na opinião dos avaliadores externos, um pouco aquém daquilo que seriam as metas a atingir em algumas dimensões. Fomos aconselhados a refletir em estratégias e percursos alternativos precisamente para prestar um melhor serviço educativo. Foi o que fizemos. No entanto, como mencionei anteriormente, os indicadores de avaliação não tiveram em conta muitas vezes a proveniência dos nossos alunos, a idade dos nossos alunos, o número de alunos que temos... Porque nós fomos sempre comparados ou incluídos num cluster com outras escolas que não tinham nem sequer a nossa dimensão, nem heterogeneidade dos alunos, nem a proveniência e origem social.” (P11) “Recordo-me de sentir alguma frustração e injustiça perante os resultados divulgados, especialmente porque me apercebi os instrumentos de ponderação da avaliação não respeitaram as características da nossa escola.” (P11) “Não li o relatório [da segunda avaliação externa]. Entrei para esta escola posteriormente à realização da avaliação e dos planos de melhoria e de acompanhamento da ação educativa.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola
Subcategoria: Cód. 1.2.2.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”
Unidades de registo: “Não tenho opinião formada pois estou nesta escola há pouco tempo.” (P01) “Não concordei com a classificação obtida neste domínio. Penso que os resultados arrastaram [a classificação no domínio “Prestação do serviço educativo”] para baixo. A Escola merecia uma classificação superior [obteve “Bom”].” (P02) “Não me lembro dos resultados que obtivemos.” (P04) “Não li o relatório [da segunda avaliação externa]. Entrei para esta escola posteriormente à realização da avaliação e dos planos de melhoria e de acompanhamento da ação educativa.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.2.: Leitura dos resultados obtidos nos diferentes domínios de avaliação, nas AEE já ocorridas na escola
Subcategoria: Cód. 1.2.3.: Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Liderança e gestão”
Unidades de registo: “Não tenho opinião formada pois estou nesta escola há pouco tempo.” (P01) “Neste domínio da “Liderança e gestão” também penso que a classificação obtida no domínio dos “Resultados” arrastou para baixo a classificação obtida. Avaliar os resultados dos alunos era o objetivo fundamental na segunda avaliação externa. A classificação nesse domínio empurrou para baixo as classificações obtidas nos outros domínios.” (P02) “Não me lembro dos resultados que obtivemos.” (P04) “No domínio das lideranças tenho a perceção de que foi “Bom”.” (P07) “Não li o relatório [da segunda avaliação externa]. Entrei para esta escola posteriormente à realização da avaliação e dos planos de melhoria e de acompanhamento da ação educativa.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão (conselho geral, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo)...
Unidades de registo:
“O que eu tive um conhecimento mais próximo à época foi de facto da grande articulação entre diretor e o conselho pedagógico ao nível da dos processos da solução da questão que estava em causa. Portanto entendo que terá estimulado isso [a articulação]. O diretor ouvir com muito mais atenção aquilo que o conselho pedagógico tinha a sugerir como estratégias de melhoria para alterar os resultados.” (P03)
“Na altura [na segunda AEE, realizada em 2014] houve uma grande articulação entre o diretor e o conselho pedagógico.” (P05)
“Eu acho que houve uma melhoria nessa articulação. Houve uma preocupação em que a informação chegasse de uma forma mais objetiva e, por assim dizer, de forma mais igualitária a toda a gente.” (P06)
“Penso que foi produzida mais abertura. Nem ao conselho pedagógico chegaria antes muito eco do que se passaria no conselho geral e tenho a impressão de que o contrário também seria verdadeiro. Cada órgão tem as suas competências e também não vamos misturar aquilo que não se deve misturar. Mas tem que haver um diálogo, tem que haver uma ligação. São duas estruturas fundamentais na escola. Então começou-se a levantar um bocadinho mais a discussão em torno de matérias que eram tratadas no conselho geral e no conselho pedagógico.” (P07)
“Eu não notei nenhuma mudança. Parece que o documento da avaliação externa existe, foi lido, mas na liderança, aqui na escola nesta escola não ocorreu qualquer tipo de mudança na forma de se relacionarem, na forma de debaterem os assuntos...” (P08)
“A minha perceção, a quase 9 anos de distância, é que não mudou nada.” (P09)
“Eu notei que houve, no geral, uma preocupação. Depois procurou-se arranjar estratégias. Existiam dois dias na escola, à tarde, em que havia menos aulas, na segunda-feira e na quarta-feira. Procurou-se dar mais apoio aos alunos nessa altura. Isto veio do pedagógico. Houve uma articulação entre a direção e o conselho pedagógico.” (P10)
“Do que pude perceber, parece-me que a avaliação externa provocou uma aproximação entre estes órgãos. Enquanto membro do conselho geral, lembro-me de termos passado a ter muitas vezes a presença do diretor nas reuniões. Ele explicava que processos ou medidas iriam implementar-se, por que razão, com que objetivos e quais os principais atores envolvidos. Isso aproximou estes 3 órgãos [conselho geral, diretor, conselho pedagógico], promoveu a colaboração, a reflexão conjunta e a liderança partilhada, com a definição de estratégias que trouxeram benefícios a toda a comunidade.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da articulação entre o diretor e equipa diretiva e as lideranças intermédias (ex.: coordenadores, delegados de grupo, diretores de turma, diretores de curso, entre outros)...
Unidades de registo:
“O trabalho foi reformulado, exigindo mais às lideranças intermédias e dando mais acompanhamento.” (P02)
“Eu diria que houve um tema que passou a fazer parte dos diálogos e que foi a necessidade de dar atenção às estratégias e aos processos de ensino-aprendizagem de modo a conseguir-se que os resultados dos alunos todos da escola tivessem de facto resultados diferentes daqueles que vinham tendo até aí.” (P03)
“O diretor preocupou-se e reuniu com as equipas, as coordenadoras dos diretores de turma... Aos diretores de turma foi pedido para fazerem passar a mensagem para os professores sobre a necessidade de se implementarem algumas estratégias de melhoria que estavam previstas no programa de acompanhamento da ação educativa” (P05)
“Passou a haver um maior controlo sobre o trabalho que se desenvolvia nas estruturas intermédias que eu acho que se tem vindo a perder ao longo do tempo. Para dar um exemplo, parece-me que as atas dos grupos deixaram de ser lidas por alguém. Como é possível não haver uma preocupação em ler as atas das estruturas intermédias? Muitas das vezes a informação não chega [aos docentes] e quando chega, chega fora do tempo.” (P06)
“A experiência maioritária foi com o anterior diretor porque o atual, neste momento, ainda está no primeiro mandato. O trabalho do anterior diretor foi sempre um trabalho muito atento a tudo, muito informado. Por vezes antecipava a resolução dos problemas. E funcionou sempre bem. Claro não poderei dizer que tenha sido uma situação perfeita porque isso não existe. Mas foi muito, muito positiva. Na minha opinião, fez realmente um excelente trabalho. Com o diretor atual, para já, não se pode tirar uma conclusão fundamentada porque ainda estamos em andamento. Tem havido também uma série de situações difíceis, como a Covid.” (P07)
“Poucos terão sido os docentes que leram o relatório da avaliação externa. No entanto as lideranças intermédias, no geral, têm incentivado os professores, dizendo-lhes que há que haver uma mudança, que há que haver resultados mais positivos” (P08)
“Tirando a medida, que referi, de alguns professores serem ajudados no caso de terem problemas disciplinares, medida essa que fez com que se constituísse uma equipa de apoio, não me lembro de mais nada que fosse tão importante ao nível da articulação.” (P09)
“Sim, no seguimento da avaliação externa houve uma articulação entre a direção e as lideranças intermédias para se adotarem estratégias para dar resposta aos pontos fracos assinalados [no relatório da avaliação externa de escola].” (P10)
“Eu tenho a perceção de que as hierarquias na escola funcionam. Tanto formalmente como na prática, elas funcionam. A direção, na pessoa do diretor de então, soube bem articular com as lideranças intermédias, no seguimento da avaliação externa, no sentido de sondar opiniões, criar grupos de trabalho, reformular documentos orientadores, criar e acompanhar novos projetos, refletir sobre os resultados, etc.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível do empenho dos coordenadores e dos delegados de grupo...
Unidades de registo:
“Os coordenadores de departamento e dos delegados de grupo ficaram mais empenhados na implementação do programa de acompanhamento [da ação educativa].” (P02)
“Vejo também um empenho dos coordenadores, dos delegados de grupo...” (P03)
“No caso dos coordenadores de departamento varia muito de coordenação para coordenação, pelo que vou percebendo. Há coordenações que funcionam melhor do que outras. A informação que é considerada estruturante para os coordenadores devia ser distribuída de forma escrita igual para todos e não deixar-se ao critério de cada coordenador a escolha do que é ou não é importante. Depois andamos a discutir assuntos completamente distintos nas reuniões dos grupos [disciplinares].” (P06)
“Há mudanças. Há mais solidariedade e partilha entre os coordenadores. Os delegados, pela força das circunstâncias, sobre aquilo que se lhes vai sendo pedido também têm que se adaptar e vão evoluindo. E também eles vão partilhando entre si, não direi todos, mas pelo menos alguns.” (P07)
“Não, não me parece.” (P09)
“Eu lembro-me que, na altura, isto [o relatório da segunda avaliação externa de escola] foi visto com alguma preocupação e seriedade por parte dos delegados de grupo.” (P10)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível do desenvolvimento de estratégias inovadoras...
Unidades de registo:
<p>“Sim, houve melhorias em que as pessoas estavam empenhadas.” (P02)</p> <p>“Eu acho que o facto de existir um plano de melhoria e só o facto de as pessoas mencionarem esse documento ... acho que levava toda a gente a mudar de atitude. Toda a gente se sentiu obrigada a construir instrumentos e a usar estratégias que conduzissem a obter resultados num plano de melhoria. A definição de metas que foram estabelecidas pela escola, para conseguir ir cumprindo o plano de melhoria, foi fortemente positivo e que levou a resultados.” (P03)</p> <p>“Acho que aqui a avaliação externa não é tão importante quanto isso. Eles [as equipas de AEE] vêm mais focados em analisar o que está e em tirar conclusões sobre o que está do que em dar... Primeiro porque acho que eles não têm formação para isso. Falta-lhes de informação para essa visão estratégica da inovação e da criatividade.” (P06)</p> <p>“Sim, talvez tenha ocorrido algum progresso fundamentado na formação dos professores. Não me parece que da própria direção houvesse aqui uma forma de dizer que ela foi promotora de algo inovador, à exceção do projeto MAIA que foi da iniciativa do atual diretor. Da parte do diretor não há aquela motivação e aquele incumbir das outras pessoas no sentido dizer às pessoas que o devem fazer e que delega também as competências para o fazerem. Algumas pessoas na organização querem, às vezes, tentar inovar mas não têm a delegação de competências e responsabilidade para o fazerem. Algumas pessoas retraem-se, até, um bocadinho.” (P08)</p> <p>“Houve uma influência da parte da avaliação externa e dos resultados, que resultaram da avaliação externa, que provocaram alguns ajustamentos aqui dentro [na Escola]. Lembro muito bem de duas medidas [ações de melhoria], a “colaborar para melhorar” do programa de acompanhamento da ação educativa e o ‘turma mais’.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da supervisão pedagógica e orientação educativa...
Unidades de registo:
“Ocorreu a ação “colaborar para melhorar”. Houve também, posteriormente, coadjuvâncias. A supervisão foi realizada com mais rigor.” (P02)
“Isso levou também a mudanças na própria maneira da supervisão e da orientação educativa.” (P02)
A nossa supervisão foi diferente das outras escolas. Houve uma ação de melhoria de apoio a docentes, no âmbito do programa de acompanhamento da ação educativa, que teve resultados bastante positivos [a ação “colaborar para melhorar”]. (P05)
“Teve alguma influência mas não é assim tão significativa quanto isso. Algumas dinâmicas que foram surgindo foram dinâmicas que a própria escola acabou, por assim dizer, por realizar, decorrente de adaptações que foram surgindo no processo de ensino-aprendizagem, na regulação psicossocial que existe com a comunidade e com os próprios alunos e das novas realidades que vão surgindo, como por exemplo as realidades da imigração e a necessidade de integrar alunos falantes de diferentes línguas, com diferentes culturas etc.” (P06)
“Houve necessariamente um trabalho de acompanhamento aos alunos mais intenso. Ele já existia mas foi intensificado no sentido de que era preciso trabalhar a melhoria dos resultados. E isso implicou uma grande mudança, não só na avaliação, no pormenor, na variedade, etc. Para se conseguir uma melhoria de resultados também tem que se mudar estratégias e formas de avaliar. Houve necessidade de reformular muitos documentos e de adaptá-los e de alterar a aplicação de determinadas estratégias.” (P07)
“Pessoalmente, e só posso falar por mim, nunca nenhuma equipa me abordou e me disse que se calhar poderíamos mudar ali ou acolá. Há coisas que não sei se será alguma influência da avaliação externa ou será mesmo só apenas de ideias que surgem a nível executivo” (P08)
“Em relação à medida de apoio aos professores, que de forma voluntária aderiram a esse apoio, penso que resultou bem.” (P09)
“Houve preocupações que eu vi crescer nessa altura [a seguir à segunda avaliação externa] com a questão da disciplina e indisciplina, da gestão dos alunos em sala de aula, da remediação de comportamentos, da elaboração de estratégias em sala de aula discutidas em grupo disciplinar, discutidas em conselho de turma, para reduzir o número de episódios de comportamento inapropriado em sala de aula. Desde então acho que todos temos estado mais atentos à questão da indisciplina em sala de aula, até na formação pessoal e no desenvolvimento profissional que procuramos.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da gestão dos recursos humanos (docentes e não docentes)...
Unidades de registo:
“O ‘Turma Mais’, no âmbito do programa [nacional] de promoção do sucesso escolar, possibilitou, durante dois ou três anos letivos, a recuperação das aprendizagens dos alunos.” (P02)
“Não me parece que haja influência.” (P06)
“Existem muito mais apoios [pedagógicos aos alunos] do que antigamente. Isso está no relatório da avaliação interna. Mas de resto, acho que não houve uma grande mudança na gestão dos recursos humanos. Estamos com o que já se fazia há 10 anos atrás e, às vezes, até muito bem.” (P08)
“Não, não notei nada.” (P09)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível das relações interpessoais, nomeadamente, existência ou não de um clima aberto e colegial que torne o pensamento profissional e a aprendizagem explícitos...
Unidades de registo:
“As pessoas estavam preocupadas [com os resultados obtidos na segunda avaliação externa], refletiram e colaboraram nas ações de melhoria. No caso dos cursos profissionais, a subida dos resultados, na sequência do programa de acompanhamento da ação educativa e posteriormente, foi espetacular. Nos cursos científico-humanísticos houve também subidas...” (P02)
“Eu acho que a escola passou a ser uma escola muito mais assumidamente inclusiva em que os alunos bons tem cá lugar mas os alunos com dificuldades também têm cá lugar. Passamos a assumir conscientemente, provavelmente antes também mas se calhar não com a mesma consciência, que a escola é capaz de conduzir ao sucesso os alunos que têm boas condições de terem sucesso e também é capaz de conduzir ao sucesso, possível para eles, os alunos que têm menos condições.” (P03)
“Não vejo influência da avaliação externa nisso.” (P06)
“Altos e baixos. Num momento poderá haver, realmente, um conceito de escola extraordinário, de empatia, de diálogo. Mas num outro momento, pode ocorrer um desentendimento pessoal que leve a situações um bocadinho mais negativas de rivalidade, de confronto.” (P07)
“Esse clima existe e já existia antes. Os professores falavam, trocavam ideias e iam aprendendo uns com os outros. Se pelo facto de ter existido aquela avaliação externa se isso melhorou... Eu penso que o que estava até estava bem. Os colegas trocam ideias, trocam materiais, trocam estratégias, de uma forma até informal, na sala dos professores... Se a avaliação externa acrescentou algo a isso... Ao que já está bom também não é possível melhorar muito mais...” (P08)
“O plano de melhoria não foi suficientemente dissecado, passo a expressão, na comunidade educativa. Não foi suficientemente debatido ao ponto de fazer com as pessoas alterassem as suas relações interpessoais e até profissionais.” (P09)
“Não tenho qualquer dúvida de que houve a necessidade de haver um diálogo, uma articulação entre as estruturas e os professores para o desenvolvimento de estratégias para melhorar os resultados.” (P10)
“Eu acho que a avaliação externa foi um impulso nesse sentido [relações interpessoais, clima aberto...]. Se vejo a avaliação externa como um instrumento para acompanhar a execução das políticas educativas do país por parte da tutela, para esbater assimetrias regionais, para implementar novas práticas nas escolas ou pelo menos tentar promover a implementação dessas novas práticas, é inevitável que eu ache também que a avaliação externa seja um impulsionador dessas reflexões que se têm dentro da escola e que houve na altura [logo a seguir à segunda avaliação externa].” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da gestão dos recursos físicos e materiais...
Unidades de registo:
“A Escola tem os recursos físicos mais ou menos adequados. Quando era possível adquirir algum equipamento de melhor qualidade, este foi adquirido.” (P02)
“Creio que não mudou nada.” (P03)
“Não vejo nenhuma influência.” (P06)
“Não estou a ver nenhuma mudança. Toda esse necessidade de modernizar, reequipar já era anterior a isso [à avaliação externa].” (P07)
“A avaliação externa até pode indicar algumas deficiências, etc, mas as instalações já fazem parte da Câmara Municipal e a escola não poderá fazer muita coisa aí. A escola debate-se com grande falta de verbas...” (P08)
“Não, não vi mudanças.” (P09)
“A qualidade do ensino não pode estar só nas avaliações, nas classificações. Portanto a qualidade de uma escola também se vê na forma como é gerido o seu espaço, como são aproveitados os seus espaços e a sua especificidade e portanto eu julgo que aqui na escola também se procurou trabalhar nesse sentido [da gestão dos recursos físicos e materiais].” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da formação de recursos humanos (docentes e não docentes)...
Unidades de registo:
“A formação passa pelo centro de formação [de associação de escolas]. Houve uma altura em que não havia verbas para as ações de formação e a formação fornecida era mais por carolice. Passou-se depois para uma fase em que já existem [verbas] e em que há mais formação.” (P02)
“Eu acho que formação formal julgo que não.” (P03)
“Relativamente a formação contínua de professores podem ser indicadas, às vezes, algumas pistas, mas a definição das formações ou das prioridades formativas dos docentes está agregada muito à dinâmica do que é definido no centro de formação de escolas pelo colégio dos diretores das escolas.” (P06)
“Houve mais oferta de formação de então para cá. Um pouco mais recuada existiu uma altura de pouca oferta e em que a mesma tinha de ser paga. Desde 2018, depois do descongelamento [da progressão na carreira docente], começou a haver muita oferta. O que significou mais possibilidade de escolha e com o direito novamente adquirido da gratuidade. As pessoas passaram a frequentar mais formação do que aquela que lhes é exigida.” (P07)
“O relatório de avaliação externa até pode indicar qualquer coisa em relação às necessidades de formação dos professores. Mas quem decide, em última análise, quais são as formações que são aprovadas, não é escola, é o centro formação ao qual esta escola está associada.” (P08)
“Penso que o centro de formação de professores terá disponibilizado algumas ações de formação.” (P09)
“Acho que nessa altura [da segunda avaliação externa] nos demos conta de que poderíamos fazer um bocadinho melhor. E a gestão por parte da direção foi precisamente também nesse sentido, de um aconselhamento, de uma proposta para que todos pudessem investir nas nossas profissões, nomeadamente ao nível da formação.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da avaliação do desempenho do diretor...
Unidades de registo:
“Não tenho informação sobre isso.” (P03)
“Pode ter algum impacto.” (P06)
“No mandato do anterior diretor, sim. Houve a necessidade de a escola ter que ser repensada. Ter de criar mecanismos para atingir determinados objetivos. Teve que surgir da parte da direção todo o apoio, toda a disponibilidade, todo o acompanhamento para que resultasse bem esse programa de acompanhamento da ação educativa” (P07)
“Eu penso que se houve não se nota, o que é uma pena. Penso que muitas vezes os relatórios de avaliação externa, de avaliação interna, do <i>EQAVET</i> , não são lidos, ou não são tidos em conta na ação da equipa da direção. Parece que se continua exatamente a eternizar aquilo que se fazia antes com uma pequena mudança aqui ou acolá, orgânica, logística ou processual.” (P08)
“Não me recordo.” (P09)
“A inspeção via o nosso diretor anterior como uma pessoa que conhecia a escola. O que resulta da avaliação externa vai-se refletir na avaliação do diretor e dos professores. Se a escola tiver melhores resultados, se conseguir uma avaliação, nos vários parâmetros que são avaliados, com boas menções, isso também se irá refletir na avaliação dos docentes.” (P10)
“Não sei, não considero possuir dados para responder.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível da avaliação do desempenho docente...
Unidades de registo:
“A avaliação externa [de escola] influencia a avaliação do desempenho docente. No caso da nossa Escola influenciou e continua a influenciar negativamente uma vez que as quotas para as menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ são mais baixas devido aos resultados obtidos pela Escola na segunda avaliação externa.” (P02)
“As pessoas [professores] começaram a ter a noção de que os resultados da avaliação externa têm influência nas quotas para as classificações de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’ a atribuir na avaliação do desempenho docente.” (P05)
“Se há coisa, que neste momento, é feita de uma forma totalmente subjetiva é a avaliação docente.” (P06)
“Não. Não há porque a avaliação de desempenho docente é formalizada e legislada em legislação própria. A avaliação externa pode e deve falar alguma coisa mas nós temos aqui uma equipa da avaliação de desempenho docente [secção de avaliação do desempenho docente] e o que eles seguem são os normativos legais e dali não podem fugir. Ao nível de classificações e da observação de aulas, as coisas continuam a ser como eram, quando se iniciou o processo de avaliação do desempenho docente. Nada se produziu de diferente perante o documento da avaliação externa [de escola].” (P08)
“Acho que não modificou nada.” (P09)
“Se a escola conseguir melhores resultados [na avaliação externa] a avaliação dos professores vai poder ter uma maior percentagem de menções de ‘Muito Bom’ e de ‘Excelente’.” (P10)
“Indiretamente sim. O professor que tenta diariamente ser e fazer melhor e com mais qualidade o seu trabalho, com novas práticas, com maior criatividade e inovação, estará à procura de melhores resultados na ADD e, de forma indireta, a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, com implicações no trabalho que faz e nos resultados do seu trabalho junto dos alunos.” (P11)
“Há o reflexo da avaliação externa nos percentis... Nas menções de ‘Excelente’ e de ‘Muito Bom’ há uma influência. Quanto melhores forem os resultados da avaliação externa maior o número de menções.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível das remunerações e/ou bónus auferidos pelos professores...
Unidades de registo:
“Não, não vejo nenhuma influência da avaliação externa nas remunerações. Não há bónus. Só se for considerado o ser dado mais um dia de férias, mas isso não vem da avaliação externa.” (P02)
“Nada, absolutamente nada.” (P03)
“Não vejo nenhuma influência.” (P05)
“A influência das AEE é zero.” (P06)
“Nada.” (P07)
“As remunerações são aquelas que estão tabeladas nos escalões. Não houve mudança nenhuma. Essa mudança teria de vir de uma legislação própria e essa mudança não existe.” (P08)
“Os professores não auferem bónus.” (P09)
“Os professores não têm bónus.” (P10)
“Não vejo nenhuma influência. Não me recordo de ter percebido nenhuma relação.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.1.: Influência a nível organizacional da escola
A nível do orçamento da escola...
Unidades de registo:
“Também não teve influência, nem positiva nem negativa.” (P02)
“Acho que não tenha havido nenhuma. A escola deveria ter sido apoiada porque havia de facto um problema que era preciso solucionar.” (P03)
“Não tenho conhecimento do orçamento da Escola.” (P05)
“Se tiveres uma avaliação em que um resultado não seja positivo e a escola tenha de concorrer a determinados projetos e, nesses projetos, seja pedido o resultado da avaliação [externa]... Pode ter uma importância significativa.” (P06)
“Não sei.” (P07)
“A avaliação externa [de escola] não introduziu nenhuma mudança.” (P08)
“Nada, não vi mudanças.” (P09)
“A perceção que eu tenho é que a escola que tenta melhorar vai tentando melhorar muito através de candidaturas a um conjunto muito largo de projetos. Nesse sentido julgo que isso acaba por ter influência no orçamento da escola.” (P11)
“Em termos monetários não sei. Mas há em termos do crédito horário. Escolas com melhores resultados têm mais crédito horário. Se calhar deveria ser ao contrário: as escolas com piores resultados [na avaliação externa], porque têm mais dificuldades, é que precisavam de ter mais crédito horário...” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.2.: Influência a nível curricular e pedagógico
<p>A nível dos departamentos...</p> <p>Unidades de registo:</p> <p>“Ao nível dos departamentos e dos grupos disciplinares as pessoas colaboraram.” (P02)</p> <p>A nível dos grupos disciplinares...</p> <p>Unidades de registo:</p> <p>“Os resultados da avaliação externa transformaram-se num assunto, mais ou menos constante, das apreciações do grupo disciplinar. De facto verificar se estávamos no caminho para conseguirmos que os resultados melhorassem claramente.” (P03)</p> <p>A nível da planificação de aulas...</p> <p>Unidades de registo:</p> <p>“Cada colega e cada grupo disciplinar elaboram as planificações. As mesmas são vistas pelo delegado de grupo.” (P02)</p> <p>“Passou a ser diferenciada a planificação e passaram a ser diferenciados os instrumentos de avaliação. Os instrumentos de avaliação serem adaptados a cada uma das diferentes realidades que aconteciam na escola. E objetivos que cada um tinha para cada um dos cursos e cada uma dos alunos com as suas características específicas.” (P03)</p> <p>“Sem as planificações não há regulação. As planificações foram sendo progressivamente mais completas. Mas também, por outro lado, fruto das orientações do próprio ministério, esse trabalho de grupo, de um departamento, também acabou por regredir um pouco. Porque a mudança que se operou precisamente das metas curriculares para as aprendizagens essenciais significou cortes, retiradas de conteúdos. Penso que a avaliação externa [de escola] não tem relação com isso. A avaliação externa sempre caminhou para o objetivo que é a melhoria dos resultados, mas não de qualquer maneira. É a melhoria dos resultados mas sempre com rigor. Não é propriamente com retiradas de conteúdos que se considera que não são essenciais. Pois se estavam lá e se saem, quando constavam não eram aprendizagens essenciais? Estão a procurar dizer que aquilo que estava lá colocado, no documento, atualmente não é considerado essencial. É um bocado estranho... Nas planificações houve logicamente a necessidade de voltar a ler, a comparar, o que é que sai, o que é que fica. Isto foi efetuado não tanto fruto da avaliação externa de escola mas sim por alterações do ministério.” (P07)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.2.: Influência a nível curricular e pedagógico
A nível da colaboração entre os docentes...
Unidades de registo:
“Foram atribuídas horas para a preparação de materiais para as aulas. Essa colaboração existe. As pessoas pedem até essa colaboração e trabalham, na maior parte dos grupos, em conjunto.” (P02)
A nível dos materiais e recursos...
Unidades de registo:
“A biblioteca escolar sempre foi adquirindo e fornecendo recursos educativos. Nas reuniões do grupo disciplinar também há materiais que são produzidos pelos colegas que são disponibilizados aos outros colegas do grupo. Recordo-me disso ser realizado nos grupos que têm disciplinas com exame nacional.” (P02)
“Creio que se passou mais a toda a Escola a ideia de que se deveria ter em atenção uma maior diversificação dos instrumentos de avaliação. [...] No apoio prestado aos professores já mencionei a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’.” (P05)
A nível da aferição dos critérios de avaliação...
Unidades de registo:
“Os critérios de avaliação tem sido alterados. Isso resulta de uma aferição de que não estavam bem e de que necessitavam de serem revistos e adaptados.” (P02)
“As práticas de avaliação passaram a ser discutidas na nossa escola, com maior abertura.” (P11)
A nível da supervisão pedagógica...
Unidades de registo:
“Além da ação de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa [na sequência da 2.ª AEE], de quando em quando, houve umas coadjuvâncias.” (P02)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.2.: Influência a nível curricular e pedagógico
A nível das estratégias na sala de aula para melhoria dos resultados académicos dos alunos ...
Unidades de registo:
<p>“Isso foi feito várias vezes. Por exemplo nas ‘turmas mais’ foi mais concreto. Mas também se têm melhorado os resultados dos alunos com o reforço das aprendizagens: as aulas de apoio e na própria sala de aula, em cada disciplina, dando mais apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.” (P02)</p> <p>“Eu acho que de facto ocorreu alguma tentativa de adaptação claramente às novas circunstâncias. Aliás, até houve, mais ou menos, uma maior separação de estratégias de quem lecionava áreas diferentes e áreas de especificidades próprias, nomeadamente diferenciando claramente as pessoas que lecionavam cursos profissionais das pessoas que lecionavam prosseguimento de estudos [cursos científico-humanísticos]. Facilitou a criação de uma cultura diferente que melhorou claramente o desempenho e a perceção do desempenho por parte dos alunos.” (P03)</p> <p>“Em relação aos cursos profissionais creio que foram realizadas mudanças que decorrem da última avaliação externa realizada. Ocorreu a recuperação de módulos, o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. As atitudes dos professores [dos cursos profissionais] dentro da sala de aula passaram a ser diferentes...” (P04)</p> <p>“Toda aquela forma de dar aula, a pedagogia, os instrumentos, a inovação, continuam muito ancoradas no que já se fazia em 2010. Não consigo ver explicitamente uma influência da avaliação externa nas estratégias da sala de aula. Não haverá muitos professores que tenham lido o relatório da avaliação externa.” (P08)</p> <p>“A recuperação de módulos nos cursos profissionais, decorrente de uma ação de melhoria específica voltada para os cursos profissionais [programa de acompanhamento da ação educativa]. As horas para apoio na física e na matemática, no âmbito do programa “turma mais”... Recordo-me que, na matemática, aumentou-se o tempo semanal de lecionação da disciplina em meia-hora ou uma hora, creio. Os apoios [a alunos com dificuldades de aprendizagem] dados à segunda e à quarta-feira...[...].” (P10)</p> <p>“Eu acho que isso é uma preocupação presente sempre, independentemente da avaliação externa. Não é a avaliação externa que vai fazer com que nós mudemos as estratégias. Se os resultados ficam aquém daquilo que pretendemos, cada um de nós tenta alterar as estratégias, reformular planificações, para procurar atingir melhores resultados.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.2.: Influência a nível curricular e pedagógico
A nível do apoio prestado aos professores para melhorarem as suas competências de ensino...
Unidades de registo:
“É-nos facultada formação gratuita por parte do centro de formação...” (P12)
A nível do acompanhamento da prática letiva na sala de aula
Unidades de registo:
“A ação ‘colaborar para melhorar’ e as coadjuvâncias eram facultadas a professores que voluntariamente as solicitavam.” (P02)
“A ação [de melhoria] que foi agora reativada teve a sua génese no programa de acompanhamento da ação educativa que foi elaborado e implementado logo a seguir à segunda avaliação externa [de escola]. Está focada na relação pedagógica. Este ano [2022/2023] está a apoiar uma docente.” (P04)
“Aí talvez naquela medida que referi relativa à indisciplina e ao acompanhamento de docentes que voluntariamente pediam apoio.” (P09)
“Em relação ao acompanhamento da prática letiva em sala de aula, numa situação ou noutra houve algumas dificuldades com os professores quer a nível de ministrar os seus conteúdos quer a nível comportamental da turma. Aí foi implementada a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’ [do programa de acompanhamento da ação educativa]. O professor da turma tinha alguém lá, um colega da área, normalmente da área, que o ajudava quer a ministrar os conteúdos, quer a estabilizar o comportamento em sala de aula.” (P10)
“Houve a ação de melhoria ‘colaborar para melhorar’. Não me lembro de outras ações que tivesse havido...” (P11)
“O plano de acompanhamento da ação educativa tem uma ação de melhoria destinada ao apoio a docentes com alguma dificuldade em lidar com a turma.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.3.: Influência nos resultados académicos e sociais dos alunos
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Só tendo bons resultados académicos é que a avaliação externa [de escola] estará a produzir os seus efeitos positivos. Se houver uma cooperação de todos os professores nos processos de avaliação externa isso vai-se refletir depois nos resultados académicos dos alunos, para melhor, acho eu.” (P01)</p> <p>“Nos resultados académicos a avaliação externa de escola tem uma influência positiva. Nos resultados sociais, como a participação no desporto escolar, nas Escolíadas e no teatro, também tem uma influência pois nos relatórios [da avaliação externa] isso também é mencionado.” (P02)</p> <p>“Eu acho que a mudança que provocou nas estratégias e especificidade da intervenção dos professores em sala de aula e na diferenciação dos instrumentos de avaliação influenciaram os resultados e a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (P03)</p> <p>“Não vejo relação das avaliações externas com os resultados académicos e sociais dos alunos exceto no que já referi em relação aos cursos profissionais.” (P04)</p> <p>“Acho que teve influência na perceção dos professores da Escola da importância da melhoria dos resultados académicos e sociais dos alunos. De isso ser um objetivo.” (P05)</p> <p>“Nos resultados académicos acho que não tem. Porque isso é uma coisa que depende muito obviamente da dinâmica da própria escola e do resultado do trabalho dos docentes e dos discentes e do apoio que os alunos têm ou não têm em casa. Em relação aos resultados sociais acaba por ter sempre um papel importante socialmente. A escola é um local de tolerância, de construção, de partilha...” (P06)</p> <p>“Sim, nota-se bem a influência da avaliação externa porque, tal como referi, duas das ações [de melhoria], particularmente, estavam destinadas à melhoria dos resultados académicos e então houve todo o empenho em que se verificasse essa melhoria.” (P07)</p> <p>“Da avaliação [externa de escola] efetuada em 2014 para cá, os resultados escolares melhoraram, principalmente nos cursos profissionais.” (P08)</p> <p>“Se os circuitos funcionassem em pleno acredito que as AEE teriam influência... Se discutíssemos de forma mais aberta as questões pedagógicas e científicas... O que eu acho é que isso não acontece. As pessoas têm medo de se expor a nível científico. E também sabemos de pessoas que abandonaram o ensino, aposentando-se antecipadamente, por causa de problemas disciplinares.” (P09)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.3.: Influência nos resultados académicos e sociais dos alunos
Unidades de registo: “Eu penso, na linha até do que venho dizendo atrás, que tem um reflexo positivo. Ações de melhoria como as direcionadas para os cursos profissionais, as voltadas para os apoios aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais tempo para a lecionação e explicação dos conteúdos de matemática, tudo isto vai ter reflexos nas avaliações das aprendizagens dos alunos. Isto tem reflexos a nível da comunidade e do exterior: se o pai vê naquela escola que os alunos estão ocupados em sala de aula e que têm condições para ter aulas de apoio, se calhar vai escolher essa escola em detrimento de outra. Em relação a resultados sociais, esta escola oferece desporto escolar em várias modalidades. Ofereceu, durante muitos anos, a possibilidade de participação nas Escolíadas com teatro, dança, artes plásticas, música...” (P10) “Vai ter sempre influência [a avaliação externa de escola]. Aquilo que eu mais temo, sendo esse um dos grandes males que podem resultar deste processo, é que os resultados académicos dos alunos sejam artificiais e manipulados para atingir as metas definidas.” (P11) “Penso que não há nenhuma relação direta entre uma coisa e outra.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.4.: Influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Sim, a avaliação externa [de escola] tem influência.” (P01)</p> <p>“Penso que não se pode fazer uma associação direta [entre a influência das AEE e a participação dos pais e EE no acompanhamento direto dos seus educandos]. Tentou-se que os pais viessem à Escola, através dos diretores de turma, até na entrega das classificações de final de período que era feita pessoalmente... A avaliação externa aí não teve grande impacto.” (P02)</p> <p>“Acho que não notei nada de especial.” (P03)</p> <p>“O acompanhamento que os pais e encarregados educação vão fazendo ao longo do tempo não decorre da avaliação externa [de escola]. Eles são chamados a participar nos painéis e não mais do que isso.” (P04)</p> <p>“Não tenho a perceção disso.” (P05)</p> <p>“Não têm influência. Não alteraram o interesse, a motivação dos pais na escola. A participação dos pais é direcionada para resultados académicos.” (P06)</p> <p>“Não há influência da avaliação externa na participação dos pais e encarregados de educação. A participação dos pais na escola é sempre um elemento a considerar, a avaliar e a analisar. E também penso que, de alguma maneira, a regular.” (P07)</p> <p>“Nenhuma.” (P09)</p> <p>“Vejo, por exemplo, que há pais que só pensam no seu filho e não pensam no bem-estar do coletivo. O ideal seria todos caminharmos no mesmo sentido mas é muito difícil pôr isso em prática porque há interesses muito divergentes.” (P09)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.4.: Influência na participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos seus educandos
Unidades de registo: “Se a avaliação externa devia ter essa influência? Devia. Mas penso que será preciso fazer um grande esforço imaginativo para ver isso acontecer. Os pais de hoje, na sua grande maioria, não se mobilizam nesse sentido. Julgo que todos querem bons resultados, obviamente, mas essa preocupação termina no exato momento em que deixam os seus filhos na escola, de manhã. A grande maioria dos pais não acompanha o processo, o percurso de aprendizagem. Apenas se mostram preocupados com os resultados finais. Não tenho nada a noção de que os pais de hoje se preocupem a esse nível. Aliás, duvido que procurem ter acesso a esse tipo de informação clara e objetiva, ficando-se muitas vezes pela leitura daquilo que são os resultados divulgados pelos media, nos rankings de escolas, uma completa artificialização da realidade, como sabemos todos. São muito poucos os pais que se preocupam verdadeiramente com a qualidade do ensino a ponto de isso os levar a intervir e a tentar colaborar com a escola. Os poucos que nos contactam preocupam-se somente com os resultados académicos, vulgo classificações finais das disciplinas, o que, por si só, não diz da qualidade do ensino e da escola, como sabemos. A grande maioria dos pais só intervém ou vem à escola quando convocado, ou quando há problemas que afetam diretamente os seus educandos. De outra forma, são muito poucos os que se envolvem.” (P11) “Não me parece que a avaliação externa tenha alguma influência nisso. Quem poderá ter influência nisso são os diretores de turma. Os pais e encarregados de educação contactam com os diretores de turma...” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.5.: Influência na participação dos pais e EE nas atividades da escola
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Sim, a avaliação externa [de escola] tem influência. Não quer dizer que os pais participem mais. Não tenho observado grande mudança nesse sentido porque é ensino secundário. Se fosse o ensino básico, se calhar havia uma maior intervenção por parte dos pais nas atividades da escola. Como é secundária eles [os pais] acham que os filhos já estão crescidos e que já não precisam da intervenção deles a esse nível. É um bocadinho só sobre os resultados escolares e não sobre as atividades que se desenvolvem na escola e da importância que eles poderão ter nessas atividades.” (P01)</p> <p>“A avaliação externa não tem influência. Os encarregados de educação participam mais nas atividades da biblioteca e quando há jogos ou eventos em que os filhos estão a participar.” (P02)</p> <p>“Acho que também não notei nada de muito diferente.” (P03)</p> <p>“Não decorre da avaliação externa.” (P04)</p> <p>“Também não tenho essa perceção.” (P05)</p> <p>“Pais sabedores e preocupados em analisar esses resultados [da avaliação externa]? Eu não estou a vê-los em grande número a quererem envolver-se colaborativamente com a escola nesse sentido. Vejo com maior facilidade pais que se assumem críticos perante o trabalho da escola, culpabilizando professores e direções pelos resultados escolares menos satisfatórios dos seus educandos. Não vejo que colaborem, tentando perceber de que forma podem ajudar. Muitas vezes, o que vai sendo mais comum, é recebermos pais que já não se acham capazes de gerir os comportamentos, motivações e as atividades dos seus educandos, e que, sentindo-se em situações de ‘fim de linha’, procuram a ajuda da escola e dos professores para melhorar a qualidade da relação com eles, em casa. Temos hoje muitas situações deste género.” (P11)</p> <p>“Também acho que não [há influência da avaliação externa de escola]. É a própria escola que através do diretor de turma, através da associação de pais, através da associação de estudantes, é mais eficaz. Não a avaliação externa por si.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.6.: Influência na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações)
Unidades de registo: “A avaliação externa penso que trouxe mudanças. Penso que a escola está a trabalhar bem nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo].” (P01) “Aí penso que a escola tenta [participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade]. Através do projeto cultural de escola... Através das provas de aptidão profissional com os parceiros que fazem parte dos júris...” (P01) “A avaliação externa não teve influência direta nisso [nas parcerias estabelecidas com vista à prossecução dos objetivos do projeto educativo] porque a Escola já tinha e tem uma rede de contactos, a nível local e regional.” (P02) “É normal a Escola dar esse contributo, nomeadamente a nível dos cursos profissionais. Mas não há uma influência da avaliação externa [na participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade].” (P02) “Eu acho que se a avaliação externa e o seu resultado forem positivos isso facilita com certeza a possibilidade da escola ter uma intervenção ao nível da comunidade muito mais visível. Se forem menos positivos, poderão haver desconfianças... Desse ponto de vista, penso que a escola não foi penalizada pelo resultado que obteve [na última avaliação externa]. Felizmente, não tivemos nenhuma diminuição de alunos. Não houve um problema deste tipo mas, de facto, acredito que uma avaliação condigna, e seria hora de virem cá de novo [fazer uma terceira avaliação externa]. Isso daria uma imagem da melhoria e uma maior visibilidade à escola, que é positiva, mas poderia dar mais...” (P03) “Essas parcerias já existiam pois a Escola, devido às suas características, sempre esteve ligada ao tecido empresarial da região. Não foi por causa da avaliação externa [de escola].” (P05) “Eu vejo isso mais numa perspetiva de se a comunidade tem acesso aos relatórios de avaliação externa da escola e lhe dá valor, isso pode ser estimulador para o estabelecimento de protocolos com entidades e empresas, relação com a comunidade... Essa avaliação externa de todas as escolas deveria ser dada a conhecer não só colocando na Internet mas organizando uns seminários, uns congressos em que fosse convidada a sociedade em geral, as escolas... Em que fosse explicado como é que foi feito porque é que foi feito. Perceber porque é que uns conseguem e outros não conseguem. Porque que é que uns tiveram uns resultados e outros não tiveram.” (P06) “Sim. Houve muito trabalho que foi feito, muitas parcerias, um grande avanço. Os frutos estão a ser colhidos. Houve reconhecimento para a escola. A nível dos cursos profissionais é particularmente notória a melhoria depois da intervenção da avaliação externa de escola.” (P07)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.6.: Influência na relação da escola com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações)
Unidades de registo: “A avaliação externa talvez tenha influenciado mas teríamos de ter dados se do outro lado [das empresas, autarquia, ...] o relatório [da avaliação externa] também foi lido. Sei que há muito mais entidades a colaborarem com a escola do que antigamente. Até no conselho geral se nota mais participação, antes não eram tão assíduos. Se isso advém da leitura do documento da avaliação externa não sei. Seria preciso eu perguntar às entidades” (P08) “Esse é um aspeto que pode ou não ter sido influenciado pela avaliação externa. Sou professor nesta escola desde 2008/09 e tenho a noção de que existiu sempre um esforço por parte da escola para criar boas relações com as entidades externas. Isso é algo que vai acontecer sempre nas escolas que pretendem continuamente melhorar o seu serviço educativo. As escolas que procuram melhorar a sua prática, preocupam-se em estabelecer boas relações com o meio, pois é nesse contexto que se inserem e porque percebem que os seus alunos vão integrar-se mais facilmente nessas comunidades, e com maiores probabilidades de sucesso.” (P11) “Provavelmente terá alguma influência. Uma avaliação de “Excelente” [na avaliação externa] poderá fazer com que mais alunos queiram vir para a escola... Pode implicar parcerias mas também não me parece que pelo facto de escola ter um “Muito Bom” ou um “Bom” as instituições deixem de fazer parcerias.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.7.: Influência na presença dos modelos de AEE na forma como o diretor reflete sobre a escola
Unidades de registo: “Não estão [presentes]. Deveriam estar.” (P01) “Eu acho que não. Eu acho que é aí que teve problema com o anterior diretor. Foi essa questão ser pouco relevante na relação do diretor com o resto da comunidade educativa.” (P03) “Enquanto coordenador da equipa de avaliação interna a nossa escola decidiu que o modelo de avaliação interna seguia o mais perto possível o modelo de avaliação externa. Por uma questão inclusivamente de organização nossa, facilitando quer o nosso trabalho quer o trabalho das equipas de avaliação externa.” (P04) “Não me parece. Vejo diferenças entre o diretor anterior e o diretor atual. Havia um outro tipo de preocupação sobre questões mais ligadas a resultados académicos, a questões de ensino-aprendizagem com anterior diretor. Agora estamos mais focados em visibilidade social, visibilidade cultural, do que propriamente em resultados académicos. Existem várias dimensões na escola. Não é só a dimensão cultural, não é só a dimensão económica, não é só a dimensão pedagógica... Todas elas devem formar um todo e não se pode pôr o foco numas e desprezar as outras. Todas elas deveriam confluir para a globalidade para criar uma escola melhor.” (P06) “Sim. Para o anterior diretor, a escola era um pouco o seu lema de vida. Essa imagem é sempre a imagem de um diretor em pleno. Sempre presente e sempre atento. Sempre a tentar dar respostas dentro daquilo que ele podia e dentro das limitações que existiam. Em relação ao atual diretor, ainda não tenho uma opinião consolidada.” (P07) “Não, não estão. Já tinha referido que eu penso que na sua ação, o diretor atual, um bocadinho diferente do diretor anterior, não se nota qualquer tipo de mudança. O diretor [atual] baseia-se no seu projeto de intervenção. Em relação ao diretor anterior penso que houve uma pequena mudança, não muito também.” (P08) “Com o anterior diretor, sim. Com o presente diretor, não.” (P09) “Sim, em relação ao diretor anterior, os modelos de avaliação externa estavam presentes.” (P10) “A avaliação externa tem influência. O diretor tem que procurar em dar resposta a isso [aos resultados da avaliação externa]. Eu acho que o diretor tem que refletir na escola sobretudo a partir do conhecimento que tem dos seus alunos e do meio em que está envolvido. A partir daí deve tentar traçar objetivos ou deve tentar formular uma política de escola.” (P11)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.8.: Influência na apropriação pela escola dos referenciais utilizados na AEE
Unidades de registo: “Acho que foram utilizados para a avaliação interna. Foi mais um instrumento de trabalho que foi aproveitado pela Escola.” (P05) “As pessoas foram refletindo sobre este ou aquele referencial e os resultados que tiveram [na avaliação externa]. Fora isso, as pessoas não querem saber dos referenciais para nada. Querem é fazer o seu trabalho e está o assunto resolvido.” (P06) “Há alguma apropriação dos referenciais pela escola.” (P07) “É difícil as lideranças de topo e os docentes fazerem a apropriação. Há resistências.” (P08) “Sim, acredito que haja algum cuidado em utilizar a mesma terminologia.” (P09) “Quando a avaliação [externa] foi feita, depois nós [escola], na avaliação interna, tivemos a preocupação de ir ao encontro de fazer as ações de melhoria. A avaliação interna segue os referenciais da avaliação externa.” (P10)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.9.: Influência no processo de autoavaliação da escola
Unidades de registo: “Eu penso que a equipa de avaliação interna trabalha bem. Nem sempre é bem percebida pelos grupos disciplinares.” (P01) “Os grupos disciplinares não leem esses documentos [os planos e outros documentos com ações de melhoria] e deviam ler.” (P01) “A equipa faz monitorização das ações [de melhoria]. Os grupos [disciplinares] interessam-se pouco.” (P01) “A avaliação interna focou-se sempre naquilo que a avaliação externa apontou nos relatórios. Foi sempre uma avaliação forte. Foi claro o trabalho de elaboração de planos e outros documentos com ações de melhoria. Ocorreu também uma monitorização da execução das ações de melhoria. A autorregulação aconteceu pois, de quando em quando, a equipa de avaliação interna apresentava ao diretor sugestões de áreas e assuntos aos quais era necessário dar ou continuar a dar atenção. A equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a Escola e tem funcionado bem nos últimos anos.” (P02) “Eu acho que a avaliação interna só ganhou a importância que hoje tem e que é reconhecida por toda a comunidade escolar a partir do momento desta segunda avaliação externa. Claramente, foi a partir daí que as pessoas entenderam que é necessário olharem-se ao espelho em períodos curtos, no máximo um ano letivo, para saberem qual o ponto da situação em que estão. A avaliação interna tem tido um papel decisivo na possibilidade de melhorar tudo e de verificar qual o efeito dos planos de melhoria que foram implementados na altura dos resultados da avaliação [segunda avaliação externa].” (P03) “Há uma colagem, no bom sentido do termo, entre os dois modelos [o da avaliação externa e o da avaliação interna]. Isso é facilitador do nosso trabalho e de quem nos visita. Com base nos resultados da avaliação externa fizemos planos de melhoria, uns implementados com mais sucesso do que outros. Elaboramos também o nosso relatório anual [de autoavaliação de escola]. Há uma ligação direta entre avaliação interna e avaliação externa. Não tão persistente como gostaríamos que ela pudesse acontecer mas a vida da escola é ensinar e aprender. A equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola, apesar de pouco reconhecida também na escola. Se calhar porque o trabalho devia-se tornar mais visível... Mas também insisto neste ponto: temos a idade que temos e temos o tempo que temos. Eu não levo a mal, antes pelo contrário, a colegas que privilegiam o que têm que fazer dentro de uma sala de aula com aluno em detrimento de arranjar um conjunto de informação. Porque o tempo é um bem escasso.” (P04) “A avaliação interna tem tido uma preocupação constante de mostrar o que se faz assim como aquilo que pode ser melhorado na Escola. Tem também participado na elaboração de planos com ações de melhoria e feito a monitorização da execução das ações de melhoria. Claramente considero que a equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a Escola.” (P05)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.9.: Influência no processo de autoavaliação da escola
Unidades de registo:
<p>“A avaliação interna tem procurado ter sempre presente a avaliação externa e produzir vária documentação no sentido de garantir que, em qualquer altura ou se nos aparecer uma equipa de avaliação externa, estamos à vontade para conversar sobre isso [a avaliação da escola]. Temos dados disponíveis e fiáveis ao longo dos vários anos. Existe uma preocupação, um cuidado, uma estrutura criada [equipa de avaliação interna] que dá resposta. A equipa de avaliação interna é uma mais-valia para a escola. Esta equipa vai garantindo que, pelo menos, aquilo que é o essencial está. Temos fiabilidade de dados, podemos discutir resultados, podemos fazer comparações (ver se há evoluções, se não há evoluções)...Há um manancial de informações que, a ser bem trabalhado, pode contribuir para uma dinâmica de escola muito interessante.” (P06)</p> <p>“A avaliação interna é até mais importante do que a avaliação externa porque a avaliação interna tem conhecimento da realidade e das necessidades.” (P08)</p> <p>“Tem sido muito útil a existência de uma equipa de avaliação interna para nos fazer refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Mais do que a AEE pois, no caso da AEE deveria ter ocorrido um debate mais alargado e de forma mais ampla e com discussão de coisas concretas. A avaliação interna têm possibilitado que nós, pelo menos uma vez por trimestre, refletamos sobre o processo de ensino-aprendizagem. São dados objetivos e crus mas que obrigam a que a comunidade docente reflita sobre esses resultados.” (P09)</p> <p>“A nossa avaliação interna é realizada de modo contínuo. Como já referi anteriormente, a partir do relatório da [segunda] avaliação externa, foram vistos os pontos a melhorar e foram planeadas ações de melhoria que depois foram implementadas. Em relação à monitorização da execução das ações de melhoria, dou como exemplo as refeições escolares. Nós [escola] não tínhamos um inquérito sobre a qualidade das refeições. Passámos a ter esse inquérito diariamente. Era entregue a uma média de 20% a 30% das pessoas que utilizavam o refeitório. Estes levantamentos do que se passa nas escolas são fundamentais. A avaliação interna da escola é realizada com a colaboração entre as várias estruturas e órgãos da escola e a equipa de avaliação interna/autoavaliação. Claramente esta equipa é uma mais-valia para a escola.” (P10)</p> <p>“A avaliação externa influenciou a atividade da equipa de avaliação interna. Deu uma orientação e um sentido mais objetivos ao seu estudo, tornou-o mais focado e sistemático, resultando, na altura, na produção de um conjunto de relatórios que levaram a comunidade a promover novos debates internos acerca da filosofia de escola e do rumo a tomar. Ajudaram a perceber quais eram os pontos fortes e menos fortes da escola, bem como, do que seria necessário ajustar ou criar no sentido de melhorar. A avaliação interna é uma mais-valia, que permite à escola refletir e identificar continuamente necessidades de melhoria.” (P11)</p> <p>“A avaliação externa é um ponto de partida para a avaliação interna. O que a equipa de avaliação interna faz vai ao encontro daquilo a própria avaliação externa faz. Através da avaliação interna supostamente atingir-se-ão bons resultados. Estamos a procurar melhorar para ter um bom resultado na avaliação externa. A equipa de avaliação interna é uma mais valia. É importante a sua existência e que vá dando feedback do trabalho que vá fazendo.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.10.: Influência na avaliação das necessidades de melhoria (diagnóstico dos problemas a resolver)
Unidades de registo: “As pessoas ficaram mais alertadas para quais eram os pontos fracos na Escola e ficaram mais motivadas para resolver esses problemas.” (P02) “A avaliação externa claramente ajudou ao diagnóstico dos problemas a resolver.” (P05) “A avaliação externa [a segunda AEE] fez um diagnóstico que, na minha opinião, é coincidente com o que se passava na Escola.” (P10) “[...] o meu grande receio é que o diagnóstico feito a partir dos relatórios de avaliação externa, façam as escolas forçar objetivos, para apresentar resultados artificiais, que correspondam ao que se pretende ver e obter, mas que não vão ao encontro daquilo que a escola precisa verdadeiramente de resolver.” (P11) “Eu acho que tem mais influência da avaliação interna. Conhece melhor e como é mais um trabalho contínuo, no dia-a-dia, tem mais a perceção de como são as necessidades da escola. A avaliação externa é mais uma fiscalização. A avaliação interna é mais uma avaliação formativa.” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.11.: Influência na definição de objetivos detalhados a partir do diagnóstico dos problemas a resolver
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Sim. Por exemplo, no programa de acompanhamento da ação educativa eles [inspetores] estiveram diretamente envolvidos. Foram muito bem aceites pela Escola [os inspetores] e a Escola colaborou.” (P02)</p> <p>“Sim, a avaliação externa influenciou a definição de objetivos detalhados.” (P04)</p> <p>“Sim, claramente foram definidos objetivos. Um exemplo foi o programa de acompanhamento da ação educativa.” (P05)</p> <p>“[...] por exemplo, a influência da avaliação externa [de escola] na elaboração do programa de acompanhamento da ação educativa.” (P07)</p> <p>“Sim, houve uma influência da avaliação externa [de escola]. Recordo-me do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa... O plano de ação estratégico onde estive envolvido...” (P10)</p> <p>“Haverá obrigatoriamente uma relação quase direta entre o diagnóstico dos problemas e a definição de objetivos a alcançar. O trabalho na nossa escola partiu precisamente dos resultados apresentados [no relatório da 2.ª AEE] para a definição dos objetivos a atingir, passando pela discussão e criação das estratégias para o efeito. A discussão foi mantida ao nível dos órgãos de gestão escolar, com poder de decisão; depois partilhada com níveis de gestão hierárquica intermédia, até ao ponto em que foram definidas vários planos/medidas de melhoria, com indicação dos elementos envolvidos, metodologias, formas de acompanhamento e avaliação processual. Eventualmente terá havido também necessidade de hierarquizar necessidades.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.12.: Influência na planificação das atividades de melhoria, por exemplo, no âmbito do plano de melhoria, do programa de acompanhamento da ação educativa e do plano de ação estratégico
Unidades de registo: “Foi uma colaboração importante [a que ocorreu no programa de acompanhamento da ação educativa] que foi o resultado direto da avaliação externa. Isso foi importante para a Escola e a Escola colaborou a 100%.” (P02) “Sim, os resultados da segunda avaliação externa influenciaram a planificação das atividades de melhoria, nomeadamente levaram à elaboração do plano de melhoria e do programa de acompanhamento da ação educativa.” (P04) “Na sequência da última avaliação externa a equipa [de avaliação interna] planificou, participadamente com os grupos, um conjunto de ações de melhoria [constantes no plano de melhoria]. Isso foi o resultado direto dos resultados da avaliação externa.” (P04) “Claramente há uma influência. Ainda hoje [2022/2023] temos ações de melhoria que são uma continuação do que foi planeado e executado nesse tempo [2014/2015].” (P05) “Sim, na planificação das atividades de melhoria vejo uma influência das avaliações externas.” (P06) “Sim, vejo uma influência clara das AEE. Não resulta do nada.” (P09) “[...] há, sem qualquer dúvida, uma influência da avaliação externa [de escola] na planificação das atividades de melhoria.” (P10)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.13.: Influência na implementação das atividades de melhoria
Unidades de registo:
<p>“Vejo uma influência da avaliação externa.” (P01)</p> <p>“No programa de acompanhamento da ação educativa, que durou uns meses, os inspetores vieram cá duas ou três vezes fazer o acompanhamento da implementação.” (P02)</p> <p>“Houve um empenho, por parte dos vários órgãos da escola, no sentido de levar as pessoas a terem uma atitude proativa no sentido de melhorar as coisas. Eu acho que as pessoas assumiram claramente que estava nas suas mãos poderem melhorar os resultados das coisas. Acho que hoje é muito mais claro saber e as pessoas estarem preocupadas. Hoje há uma preocupação muito maior com os resultados que a escola tem do que havia antes do momento da avaliação externa [segunda avaliação externa].” (P03)</p> <p>“Sim. O programa de acompanhamento da ação educativa [de iniciativa da IGEC] foi elaborado em conjunto com a inspeção e ocorreu uma monitorização da sua execução pelos elementos da escola que estavam nas equipas desse programa e também pela própria inspeção que elaborou relatórios.” (P04)</p> <p>“Tendo algumas das pessoas que trabalharam com os inspetores, na altura da avaliação externa e do programa de acompanhamento da ação educativa, continuado na Escola e em funções ou cargos, nomeadamente na avaliação interna e em coordenações como a dos diretores de turma, penso que houve e há uma influência da avaliação externa na implementação das atividades de melhoria.” (P05)</p> <p>“Sim, também observo uma influência da avaliação externa.” (P06)</p> <p>“Sim. Se não fosse a AEE a mostrar-nos que estamos a falhar neste ou naquele aspeto, não haveria a conceção e a implementação de ações de melhoria.” (P09)</p> <p>“No momento em que a implementação é efetuada não está cá a equipa de avaliação externa mas eu penso que as pessoas são sérias e sabem que mais tarde será feita uma reavaliação da Escola. Assim, acho que há uma influência não direta mas indireta da avaliação externa [de escola] na implementação das atividades de melhoria.” (P10)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.14.: Influência na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas
Unidades de registo: “A influência ocorreu no início, logo a seguir à avaliação [segunda avaliação externa de escola]. Depois a reflexão e a avaliação ocorreram e ocorrem cá dentro da Escola.” (P02) “Há uma coisa que mudou claramente. As pessoas passaram a dar uma importância muito elevada à avaliação, quer seja externa e quer seja interna. Isso já é uma atitude positiva que pode levar a fazer uma melhoria.” (P03) “Logo a seguir à segunda avaliação externa de escola essa influência foi notória no programa de acompanhamento da ação educativa. Depois, com o passar do tempo, desvaneceu-se. Porque a avaliação externa não é sistemática, é pontual.” (P04) “Houve uma influência na avaliação e reflexão sobre as atividades de melhoria implementadas sendo disso exemplo o programa de acompanhamento da ação educativa.” (P05) “Penso que as equipas de avaliação externa poderiam fazer uma monitorização mais frequente daquilo que se está a passar nas escolas, em termos da implementação das ações de melhoria.” (P07) “Vejo alguma influência. A equipa de avaliação interna foi buscar alguns dados aos relatórios de avaliação externa... Mas influência direta não existe aqui nesta escola.” (P08) “Eu no grupo não fui chamado a refletir sobre isso. Também depende dos coordenadores de departamento curricular e dos delegados de grupo.” (P09) “No programa de acompanhamento da ação educativa eles [equipa de avaliação externa] vieram cá depois de fazermos o planeamento das ações de melhoria. Ocorreram duas ou três reuniões para monitorizar e avaliar a execução das ações de melhoria...” (P10)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.15.: Influência na pressão interna para a melhoria
Unidades de registo:
<p>“Eu não utilizaria a palavra pressão. Houve uma maior perceção interna de que era necessário melhorar os resultados. A avaliação externa [de escola] ajudou a aumentar essa perceção.” (P05)</p> <p>“Em meu entender isso só poderia acontecer se essa avaliação externa fosse realizada sistematicamente. Ora ela é pontual e não existe, por assim dizer, um espaço temporal definido para ela ser realizada.” (P06)</p> <p>“Tem de haver uma calendarização, ao longo do tempo, para que as pessoas [das equipas de avaliação externa] percebam que as coisas entraram em cruzeiro desde que se realizou a última avaliação [externa].” (P06)</p> <p>“Foi uma pressão saudável porque se ela não existisse provavelmente também não teria havido a alteração que se verificou. Isso mostrou que, por outros caminhos, sem deixar a exigência, seria possível chegar a resultados mais favoráveis.” (P07)</p> <p>“[...] não vejo estas coisas como pressão. Por vezes cá dentro [na escola] cristalizamos. A AEE serve para nos ajudar a ver as coisas de outra forma para podermos melhorar.” (P09)</p> <p>“Recordo-me que em dois grupos disciplinares [matemática e física e química] ocorreu alguma pressão e algum stresse em querer melhorar. Também me recordo do português e da biologia. Enfim, em alguns grupos, cujas disciplinas tinham sido referidas no relatório de avaliação externa...” (P10)</p> <p>“A pressão há sempre. Quanto mais não seja porque os resultados [da avaliação externa] influenciam outras coisas.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.16.: Influência na autonomia usada pelas escolas
Unidades de registo:
<p>“É através da avaliação externa que a escola se pode tornar mais ou menos autónoma.” (P01)</p> <p>“A avaliação externa de escola colide um pouco com a autonomia das escolas mas é uma colisão no bom sentido. Qualquer entidade, seja uma escola, seja uma empresa, tem de ser avaliada por uma equipa externa porque se não o for pode não detetar problemas que tem no seu interior.” (P02)</p> <p>“Eu acho que as escolas continuam muito pouco autónomas. Têm muita dependência do ponto de vista funcional dos organismos centrais do Ministério da Educação.” (P03)</p> <p>“Se a avaliação [externa de escola] verificar que as escolas estão no bom caminho pode existir autonomia e criarem-se condições para aumentar o nível de autonomia, ou se considerar que a escola não está a ir no bom caminho, aí pode-se reduzir a autonomia já concedida ou limitar a possibilidade de concessão de mais autonomia.” (P03)</p> <p>“Há sempre alguma autonomia organizacional e pedagógica que poderá ter sido influenciada pela avaliação externa de escola pois foram criadas algumas equipas que não existiam até então.” (P05)</p> <p>“[...] no geral, a avaliação externa não interfere com a autonomia da escola. A autonomia está, desde logo, limitada pelos normativos. Portanto a escola pode fazer isto e não pode fazer aquilo. E a autonomia é truncada em cima daquilo que se poderia eventualmente fazer ou porque não há autonomia financeira ou porque vem uma diretiva ou circular que vem dizer que o que está num determinado normativo está suspenso...” (P06)</p> <p>“[...] na candidatura a determinados projetos, como por exemplo um contrato de autonomia, se aí alguns parâmetros tenham a ver com as classificações obtidas na avaliação externa, se isso acontecer, aí sim.” (P06)</p> <p>“Não influenciam diretamente. Não concebo que tenham quebrado a autonomia. A avaliação externa tem aberto caminhos. A própria equipa inspetiva foi-se abrindo na segunda parte da execução e foi um trabalho colaborativo entre as equipas da escola e a equipa de avaliação externa [aquando da elaboração do programa de acompanhamento da ação educativa].” (P07)</p> <p>“A não ser que a escola tenha um contrato de autonomia, a autonomia praticamente não existe. A escola pode sim tentar implementar o seu plano de melhoria. Se toda a gente lesse o relatório de avaliação externa iria gostar de ver que este, este e este problema, que foi reportado na avaliação externa, foi melhorado, foi corrigido.” (P08)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.16.: Influência na autonomia usada pelas escolas
<p>Unidades de registo:</p> <p>“A autonomia não deixa de existir em várias áreas. No entanto há sempre ali uma linha de prestação comum em que, quando vem cá alguém [avaliadores externos], vão fazer sempre o levantamento do registo de classificações internas [de frequência] e de classificações externas [nos exames nacionais]. Aí há alguma pressão. Contudo, essa pressão que existe não tira a possibilidade de a Escola fazer coisas... A Escola teve autonomia para dar mais apoios à segunda-feira e à quarta-feira. Teve autonomia para, em determinada altura, com o projeto da matemática [“turma mais”], se conseguir mais um professor ou outro. Teve autonomia para, no âmbito do plano de ação estratégico, implementar as medidas [ações de melhoria] planeadas, exceto a primeira [do parque informático] que mais tarde, devido à Covid-19 e à necessidade de termos ensino à distância, acabou por vir a ser concretizada ao nível dos kits [portátil mais ligação à Internet].” (P10)</p> <p>“A autonomia, nas questões que realmente interessam, não é uma realidade muito evidente. A grande maioria do serviço que se faz hoje nas escolas é burocrático e tem como objetivo a prestação de contas do que se fez, do que se faz e do que se pretende fazer, como e porquê.” (P11)</p> <p>“Se calhar avaliação externa condiciona um bocadinho autonomia... Ao orientar num determinado sentido poderá limitar um bocadinho a autonomia. A autonomia também não pode ser assim exagerada porque todos têm que ter acesso ao mesmo, de escola para escola. Há um currículo nacional comum. Não me parece que a autonomia seja assim tanta.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.17.: Influência na visão comum entre todos os membros da comunidade educativa
Unidades de registo: “Os parceiros devem estar todos interligados. Há uma influência da avaliação externa [de escola] nesta visão comum.” (P01) “Não há uma visão comum entre todos os membros da comunidade educativa. Em relação aos docentes penso que a maioria está integrada nesse espírito de visão comum. Mas os pais, alunos e a comunidade exterior...” (P02) “Eu acho que, num ambiente de avaliadores, não é simpático para ninguém não ser bem avaliado. Por isso, influencia claramente.” (P03) “A visão comum entre todos os membros da comunidade educativa não existe.” (P04) “Não me parece que existe essa visão comum. Nem essa influência das avaliações externas. As pessoas só se lembram que existe avaliação externa quando ela está na escola. Depois não querem saber nem sabem.” (P06) “Visão comum, no sentido de toda a comunidade, não ocorre, até porque somos muitos. A comunidade é vastíssima.” (P07) “Eu acho que não há uma visão comum.” (P10) “A avaliação externa, em termos da comunidade... Se calhar passa-lhe um pouco ao lado. Só quando a inspeção vem e depois são divulgados os resultados... Só nessa altura é que a comunidade, eventualmente, com pais mais atentos...” (P12) “Não vejo os membros da comunidade com uma visão comum por influência da avaliação externa...” (P12)

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.18.: Influência na vontade para a escola ser uma organização aprendente
<p>Unidades de registo:</p> <p>“Nós somos uma organização aprendente. E como é que nós sabemos que somos [uma organização aprendente]? Só com avaliação externa. Eu acho que noto mais vontade nos professores mais novos e noto menos vontade nos professores que já estão instalados.” (P01)</p> <p>“Se pensarmos no pessoal docente e não docente, a maioria acha que isso é positivo [a Escola ser uma organização aprendente]. Os alunos ficam um pouco ao lado disso tal como os pais...” (P02)</p> <p>“[...] os resultados [da avaliação externa] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder trabalhar mais e fazer mais e melhor” (P03)</p> <p>“Não decorre da avaliação externa [de escola]. Mesmo não decorrendo tenho dúvidas se há vontade na escola para ser uma organização aprendente.” (P04)</p> <p>“Eu encarei a avaliação externa como algo construtivo, de olharmos para o que estava bem e mantê-lo, de olharmos para o que estava menos bem e melhorá-lo. Acho que todos os que estiveram diretamente envolvidos na avaliação externa também assim a encararam.” (P05)</p> <p>“Elas podiam ser a mola para isso. Elas podiam e deviam. Sobretudo se os relatórios produzidos fossem relatórios que além de identificar pontos fracos e pontos fortes tivessem um capítulo que contivesse um enlazar de estratégias de futuro para a escola em função desse dessa avaliação.” (P06)</p> <p>“Podem influenciar mas há que promover a leitura do documento [relatório de avaliação externa de escola].” (P08)</p> <p>“Modificar práticas letivas, modificar pensamentos, modificar ideias, modificar posições intelectuais leva o seu tempo. A comunidade docente pensa muito na escola como educadora e não como educanda. Sempre que há insucesso transfere muito para outros intervenientes que não os próprios [docentes].” (P09)</p> <p>“Há uma grande influência. A Escola preocupa-se com aquilo que são os resultados da avaliação externa e tenta planear e executar ações de melhoria.” (P10)</p> <p>“Toda a comunidade de profissionais docentes e não docentes têm essa consciência. Os pais e encarregados de educação também. A avaliação externa [de escola] vem espicaçar um pouco mais essa consciência.” (P11)</p> <p>“A avaliação externa vem espicaçar no sentido de nos fazer refletir... e há sempre razão, tempo e lugar para refletir sobre o que fazemos.” (P11)</p> <p>“Acho que as escolas funcionam por si autonomamente. Funcionam porque os professores as põem a funcionar. Nós não temos avaliação externa há muitos anos e não é por isso que as pessoas deixam de tentar fazer o melhor.” (P12)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.19.: Influência na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação
Unidades de registo:
<p>“Eu penso que se as pessoas tiverem conhecimento de todos os objetivos específicos da avaliação externa vão ajudar na melhoria e no envolvimento de todos nesses processos.” (P01)</p> <p>“Os resultados [da avaliação externa da escola] passaram a ser uma forma de motivação clara para a escola poder fazer mais e trabalhar mais e melhor.” (P03)</p> <p>“A avaliação externa [de escola] influenciou a apropriação da melhoria, o envolvimento e a motivação dos professores.” (P05)</p> <p>“A avaliação externa é uma coisa pontual, momentânea, circunscrita no tempo e no espaço. A sua influência acaba aí ou então é muitíssimo limitada daí para a frente.” (P06)</p> <p>“Na apropriação da melhoria e no envolvimento, sim, há uma influência da avaliação externa. A equipa inspetiva veio-nos desafiar e nós precisamos desses desafios para melhorar, para crescer, para fazer diferente, para pensar. Isso motivou-nos. Naquela altura era preciso realmente pensar numa ação de acompanhamento aos colegas, numa perspetiva de entreajuda.” (P07)</p> <p>“Ela ocorrerá se for realizado aquele passo da promoção da leitura do relatório de avaliação externa [de escola].” (P08)</p> <p>“Quanto mais pressionados nos sentirmos enfim, menos faremos para nos libertarmos dessa pressão. Eu vejo essas coisas de forma positiva. Eu gosto de aprender. Gosto que me digam o que faço mal. Agradeço mais ainda que me deem estratégias de remediação para modificar o que está mal e ficar menos mal, se não mesmo bem. Mas nem todas as pessoas estão recetivas a serem ensinadas e por consequência a escola.” (P09)</p> <p>“Eu senti que as pessoas estavam interessadas, empenhadas em fazer melhor e em que a escola melhorasse.” (P10)</p> <p>“Houve uma grande paixão e um grande orgulho em pertencer à Escola e ir vendo que os resultados iam melhorando.” (P10)</p> <p>“Ao longo dos anos esta Escola tem tido uma grande procura [de alunos para se matriculem no 10.º ano]. Uma procura claramente superior à oferta.” (P10)</p> <p>“Às vezes a avaliação externa desmotiva-nos quando os resultados são aquém do esperado, mesmo depois de longos períodos de trabalho e concentração árduos.” (P11)</p>

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Dimensão: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria: Cód. 1.3.: Influência das AEE no percurso de melhoria da escola
Subcategoria: Cód. 1.3.19.: Influência na apropriação da melhoria, envolvimento e motivação
Unidades de registo: “às vezes desmotiva porque essa descoincidência entre avaliações [externa e interna] não valoriza aquilo que foi trabalho tido internamente. Nessa altura é preciso ter, na pessoa do diretor e dos órgãos de gestão, pessoas muito fortes, muito dinâmicas e muito persistentes, que não deixem cair a motivação da comunidade.” (P11) “Se duma avaliação externa sai uma avaliação de “Excelente”, se calhar as pessoas sentem o seu trabalho reconhecido. É um reforço positivo para as pessoas.” (P12) “Por outro lado, também pode ter um efeito contrário que é o professor pensar ‘então faço tanto com os meus alunos e a escola teve esta avaliação. Porquê?’.” (P12)

ANEXOS

Lista de anexos

ANEXO I – Culturas profissionais e organizacionais

ANEXO II – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal

ANEXO III – Escala de avaliação utilizada no 1.º ciclo de AEE (IGE, 2010b)

ANEXO IV – Escala de avaliação utilizada no 2.º ciclo de AEE (IGEC, 2011c)

ANEXO V – Escala de avaliação utilizada no 3.º ciclo de AEE (IGEC, 2019c)

ANEXO I
Culturas profissionais e organizacionais

Culturas profissionais dos professores e a sua relação com a avaliação interna e a melhoria eficaz da escola (Thurler, 1994; Hargreaves, 1998; Alaíz et al., 2003)**A colaboração (Hargreaves, 1998) ou cooperação e interdependência (Thurler, 1994)**

Nesta cultura, há um longo processo de trocas, de discussões conjuntas, de tentativas coletivas de resolução de problemas pedagógicos e didáticos, tendo em atenção os objetivos gerais e específicos referentes à escola e à sala de aula (Thurler, 1994). Contudo, segundo Hargreaves (1998), a falta de tempo em comum, a falta de familiaridade com o papel colegial e a falta de crença nos seus resultados, trazem dificuldades às práticas de colaboração. É necessário que as culturas de colaboração dos docentes sejam espontâneas, embora possam ter apoio da administração, sejam voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 1998). Para Thurler (1994), a figura do diretor é central. O forte calor humano da cultura de colaboração deve ser mantido e gerido eficazmente, mesmo com ajuda externa (Thurler, 1994). Nesta cultura profissional existe uma predisposição para colaborar quer na avaliação interna, quer na planificação e implementação da melhoria. Poder-se-á assim, aproveitar para avaliar e melhorar áreas centrais, como, por exemplo, o trabalho realizado na sala de aula (Alaíz et al., 2003).

A colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) ou colegialidade constrangida (Thurler, 1994)

Esta colegialidade, segundo Hargreaves (1998), ao contrário da colaboração, é obrigatória, previsível, fixa no tempo e no espaço e orientada para a implementação de mudanças. Caracteriza-se por procedimentos formais, burocráticos e estruturais como, por exemplo: tempos de trabalho em comum para a programação didática e o acompanhamento dos alunos, concessão de um estatuto de equipa pedagógica concedido a um grupo de professores, presença simultânea na sala de aula (ensino em equipa) imposta no horário, reuniões regulares para clarificar as obrigações e responsabilidades de cada um e tempos de formação contínua comum (Thurler, 1994). Esta é assim, uma cultura que ignora completamente a cooperação voluntária já em vigor e que procura produzir por decreto uma cultura de cooperação, podendo ser vista como uma afronta pelos professores (Thurler, 1994). Isto cria resistências da parte dos docentes que tenderão a organiza-se para inviabilizar, por exemplo, a avaliação interna (Alaíz et al., 2003). Uma solução passará pela direção envolver os “resistentes” nas decisões e demonstrar abertura para, ela própria, ser avaliada no seu desempenho e realizar eventuais mudanças (Alaíz et al., 2003).

A balcanização

Numa cultura da balcanização, os grupos de trabalho de docentes possuem: identificação pessoal (dos docentes no grupo), permanência elevada (categorias relativamente estáveis), compleição política (são fontes de interesses próprios) e permeabilidade baixa (o que sabem e acreditam num grupo é diferente dos outros) (Hargreaves, 1998). Este tipo de cultura pode ser observada na sala dos professores, por exemplo: o professor de educação física na sua formação, a um canto; os professores de ciências que se distinguem pela sua ausência, preferindo ficar nos laboratórios; o grupo do poder, que procura utilizar a sua influência junto do diretor etc. (Thurler, 1994). Os projetos pedagógicos são realizados por grupos que funcionam isoladamente e com a permissividade da direção (do estilo *laissez-faire*) (Thurler, 1994). A avaliação interna é vista como uma ameaça pelos grupos que trabalham isoladamente. Uma possível solução passa pela constituição de grupos heterogêneos, representativos dos diferentes interesses, para garantir a necessária colaboração nos processos de avaliação interna e de melhoria (Alaíz et al., 2003).

O mosaico fluido (cultura apenas caracterizada por Hargreaves, 1998)

De acordo com Hargreaves (1998), um antídoto para a balcanização poderá ser o estímulo de formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis através de redes, parcerias, tarefas e projetos dentro e fora da escola, articulando, executando e unindo as diferentes vozes e estabelecendo princípios éticos orientadores e parâmetros políticos, tendo em atenção o contexto social onde se localiza a escola e os objetivos e a substância da mudança. A avaliação interna e o processo de melhoria não serão assim penosos, aproveitando-se a flexibilidade dos grupos e das equipas que podem variar a sua composição e as suas funções (Alaíz et al., 2003).

A grande família (cultura apenas caracterizada por Thurler, 1994)

Nesta cultura, é dada ênfase às relações informais entre os membros, há poucas estruturas, confia-se no curso espontâneo das coisas, as tarefas administrativas são minimizadas, evitam-se conflitos e o foco é o bem-estar do outro, vivenciando-se uma paz social condicionada pela submissão a uma série de regras explícitas e implícitas (Thurler, 1994). Segundo Alaíz et al. (2003), este clima de não confronto propicia a aceitação da avaliação interna e da melhoria, no entanto, para ambas se desenvolverem, estes autores defendem a necessidade de: disciplina, atribuição de tarefas precisas e responsabilização individual e de

grupo pela sua realização, e separação dos assuntos profissionais públicos dos assuntos pertencentes ao foro privado.

O individualismo

Nesta cultura, a maior parte do tempo trabalha-se individualmente no ambiente da sua própria sala de aula, o que confere aos professores uma proteção de privacidade (Thurler, 1994) estando associado a comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia (Hargreaves, 1998). O individualismo, no sentido de anarquismo e atomização social, não se deve confundir com individualidade, mais relacionada com a independência e a realização social (Hargreaves, 1998). Os docentes que trabalham exclusivamente de forma individual, protegendo-se assim contra críticas, também excluem assim qualquer possível fonte de reconhecimento e apoio por parte dos colegas ou *feedback* por parte dos adultos em relação ao seu valor e competência (Thurler, 1994). No entanto, a solidão, no sentido de maturidade intelectual e de capacidade de estar só, pode estimular a criatividade e a imaginação, podendo a escola tolerar, em alguns professores, algum individualismo mais acentuado (Hargreaves, 1998). Para não colocarem em causa a autonomia de cada um na sua sala de aula, os docentes, em vez de discutirem as teorias da aprendizagem, os projetos de longo prazo, os objetivos e as estratégias, tendem, nas conversas entre si, a culpar os alunos, os pais, o contexto, os programas etc. (Thurler, 1994). O domínio de uma cultura do individualismo torna os consensos muito difíceis de atingir e o estilo da direção pode ser autoritário liberal, que afirma os consensos sem gerar os conflitos, nem encorajar decisões conjuntas, ou autoritário baixo, que se esconde por trás dos normativos que vêm de instâncias superiores (Thurler, 1994). A avaliação interna é entendida pelos professores como uma avaliação de docentes e os processos de melhoria são vistos como uma ingerência no seu trabalho. Assim, pode-se tentar convencer os professores de que a autoavaliação ou avaliação interna não são o mesmo que avaliação do desempenho docente e que os processos de melhoria têm em conta o que já foi e está a ser feito (Alaíz et al., 2003).

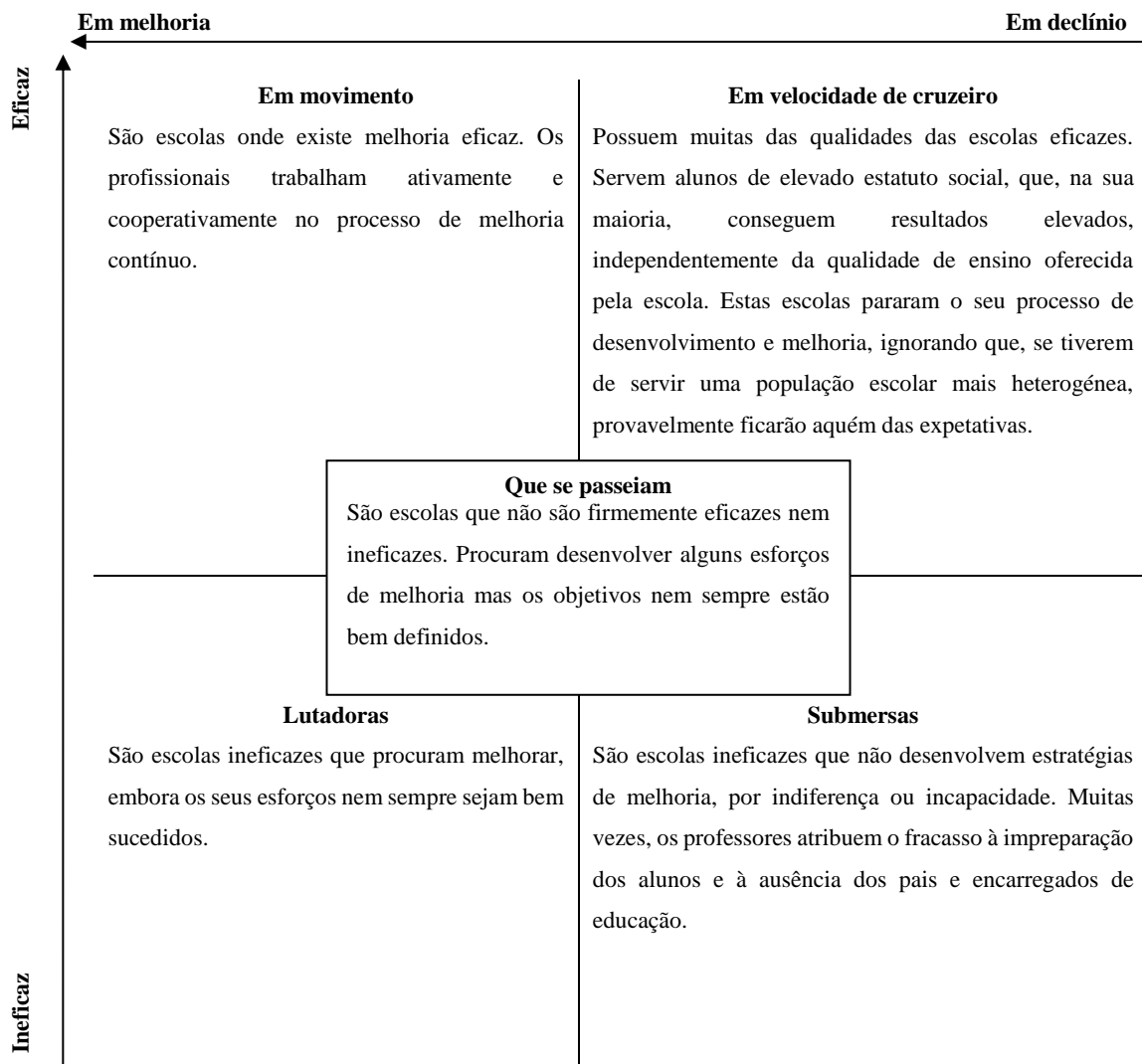
Culturas organizacionais (Hopkins, Ainscow e West, 1994; Stoll e Fink, 1996)

Quadro 1 – Tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo

		Processos	
		Dinâmica	Estática
Resultados	Eficaz	<p>Em movimento</p> <p>São escolas onde existe melhoria eficaz. Combinam de forma saudável mudança e estabilidade e possuem capacidade de adaptação ao meio.</p>	<p>Afamadas</p> <p>São escolas eficazes. Embora apareçam bem situadas nas listas ordenadas, o seu valor acrescentado é baixo, pois têm uma população escolar formada exclusivamente por bons alunos. Apresentam algumas resistências à mudança. Parecem viver dos seus resultados anteriores.</p>
	Ineficaz	<p>Que vagueiam</p> <p>São escolas que podem ser consideradas hiperativas, possuindo larga experiência em projetos, mas em que o seu trabalho não se reflete nos resultados desejados. Os diversos grupos discordam entre si sobre as finalidades da escola e tentam atingir os seus próprios objetivos.</p>	<p>Encalhadas</p> <p>São escolas sem sucesso, onde as expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições desfavoráveis. Os professores trabalham isoladamente e existe um sentimento de descrença face à mudança, que nem sequer é tentada.</p>

Fonte: Hopkins, Ainscow e West (1994).

Quadro 2 – Tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio



Fonte: Stoll e Fink (1996).

ANEXO II

Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal

(Fontes: Alaíz (2007); Alaíz et al. (2003); Clímaco (1995, 2005); Coelho et al. (2008, abril/junho); Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro; Fundação Manuel Leão (2013, 2017); Gonçalves et al. (2014); IGE (n.d., 2005, 2009, 2010a, 2010b, 2011); IGEC (2011a, 2011b, 2011c, 2016a, 2016b, 2016c, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d); ME (2006, 2011); (Palma, 1999); Silva (2006))

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999).	Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação (ME). Participaram cerca de 1000 escolas.	No âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT). Na sequência de estudos enquadrados nos projetos Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas e <i>Indicators of Education Systems (INES)</i> .	Promover a qualidade escolar, mobilizar a comunidade em torno da escola, produzir informação sistemática e tornar a gestão escolar capaz de se planear de uma forma estratégica e de avaliar os seus resultados.	Modelo de autoavaliação.	Dezoito indicadores organizados em 4 dimensões: contexto familiar, recursos educativos, funcionamento (ou contexto escolar estimulante) e resultados. Para cada indicador eram fornecidos às escolas instrumentos de recolha de dados, previamente validados.	Primeira grande iniciativa no sentido de avaliar o desempenho das escolas em Portugal.	Dificuldades na recolha e tratamento dos dados recolhidos e falta de tempo para as escolas levarem a cabo um processo de avaliação participado.
Projeto Qualidade XXI (1999-2002).	Instituto de Inovação Educacional (IIE). Foi aplicado em escolas 2.º e 3.º CEB e do ES.	Deu continuidade ao projeto-piloto europeu Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, lançado em 1997 pela UE.	Recolher informações, tratar os dados obtidos e tomar coletivamente decisões para melhorar a qualidade do desempenho da escola.	Modelo de autoavaliação. Recurso ao “amigo crítico” (consultor, externo à escola). Plano de autoavaliação e plano de ação para a melhoria da qualidade da escola. Grupo monitor do projeto (com professores, representantes do pessoal não-docente, alunos e EE).	Articulação e cruzamento de 4 áreas: relações com o contexto, processos internos ao nível da escola, resultados de aprendizagem e processos internos ao nível da sala de aula.	Realização de oficinas de formação de professores e funcionamento de redes e parcerias entre as escolas.	Não disponibilização dos instrumentos de trabalho às escolas, não consideração das experiências de avaliação anteriores e dificuldades no recrutamento do “amigo crítico”.

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002).	Inspeção-Geral da Educação (IGE). Participaram 30% dos estabelecimentos de todos os graus de ensino não-superior (cerca 1200 escolas).	A IGE reforça as suas atribuições no âmbito da atividade de avaliação de escolas.	Intervir na avaliação do desempenho das escolas, valorizando a autonomia de gestão de cada escola.	Foi desenvolvido um novo modelo de avaliação (avaliação externa integrada) que beneficiou dos programas anteriores e da experiência adquirida pela IGE nas suas diversas atividades.	Avaliação realizada em cinco áreas ou dimensões: processo de ensino e aprendizagem; contexto sociofamiliar; resultados do desempenho dos alunos; organização e gestão escolar; clima relacional, participativo e de liderança.	Tinha em conta os projetos ou programas anteriores, salvaguardando a adequação às realidades locais, e realizava uma análise multidimensional.	Avaliação dos resultados centrada exageradamente no desempenho dos alunos e inexistência de avaliadores com formação e experiência.
Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004).	Parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) e a empresa de formação e serviços em gestão da qualidade QUAL. Participaram cerca de 50 escolas.	Utilização de um modelo na região espanhola de Castela-Leão e que veio a servir de base para o modelo de autoavaliação implementado.	Proporcionar às escolas participantes a possibilidade de, voluntariamente, realizarem uma autoavaliação, e identificar oportunidades de melhorias em todas as áreas de atividade escolar.	Modelo de autoavaliação resultante da adaptação do modelo da <i>EFQM</i> ao contexto das escolas.	Foram consideradas as seguintes áreas: liderança; gestão do pessoal; estratégia; parcerias e recursos; processos; resultados a nível das pessoas, do cliente e da sociedade; principais resultados do desempenho (resultados-chave).	Partilha de conhecimentos e de boas práticas.	Pouca adesão por parte das escolas.

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias/Avaliação Externa de Escolas (2000-...).	Iniciativa da fundação Manuel Leão apoiada pela fundação Calouste Gulbenkian. Aderiram, numa 1.ª fase, 13 escolas, alargando-se, posteriormente para 50 escolas.	Modelo idêntico ao desenvolvido pelo <i>Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)</i> ligado à <i>Fundación Santa Maria (SM)</i> .	Facilitar processos de autoavaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas, e apoiar as lideranças que pretendam iniciar processos de melhoria da escola tendo por base dados rigorosos.	Modelo de autoavaliação, apoiado por uma equipa de avaliação externa, organizado em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados.	Dimensões ponderadas: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica da escola e resultados escolares dos alunos.	Uma equipa de avaliação externa trabalha com os docentes das escolas avaliadas; adesão voluntária das escolas; utilização de dados de vários anos, comparando os resultados obtidos em cada ano com os inicialmente alcançados.	
Projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).	IGE. O universo de intervenção incluiu escolas de todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Foram selecionadas 250 unidades de gestão (UG) para o triénio 2005-2007.	Quadro de autonomia das escolas.	Desenvolver e consolidar uma atitude crítica de autoquestionamento relativa ao trabalho das escolas, e garantir a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação.	Modelo de avaliação externa na modalidade de meta-avaliação, baseado no modelo utilizado no projeto europeu <i>Effective School Self-Evaluation – ESSE</i> . Comparação entre uma situação real observada e uma situação de referência.	Quatro campos de aferição: visão e estratégia da autoavaliação, autoavaliação e valorização dos recursos, autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos.	Reconhecimento da importância da avaliação das organizações escolares e produção de informação de retorno para as escolas.	

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Programa de Avaliação Externa das Escolas (primeiro ciclo de avaliação: 2006-2011).	ME, IGE. Para o projeto-piloto, concebido e conduzido pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE), foram selecionadas 24 UG (10 escolas não agrupadas e 14 agrupamentos de escolas). Em 2006-2007, entre fevereiro e maio de 2007, a IGE realizou a avaliação de 100 unidades de gestão, cumprindo o ano de transição antes da generalização efetuada a partir de 2007-2008. No final do ciclo avaliativo (2006-2011) foram avaliadas 1131 UG, em Portugal continental.	A primeira reunião do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, criado por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, ocorreu no dia 11 de janeiro de 2006. Em 30 de janeiro de 2006 o ME enviou um convite a todas as UG. Das cerca de 120 respostas, foram selecionadas 24 UG para o projeto-piloto. As visitas dos avaliadores decorreram em maio de 2006. A partir de 2007, a IGE acolhe e dá continuidade ao processo de AEE.	Fase de conceção e experimentação, em 2006: desenvolver referenciais para a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, através do desenvolvimento de um modelo de avaliação externa. A partir de 2007: estimular práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional alicerçada na responsabilidade e na participação social na vida da escola; contribuir para que os alunos encontrem na escola uma instituição que os sirva cada vez melhor.	O quadro de referência inicial, desenvolvido pelo GTAE, tem por base, entre outros, o modelo aplicado no Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) e as metodologias propostas pela EFQM e pelo projeto escocês <i>How Good is Our School</i> . Modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, no âmbito da sua autonomia. Realização de visitas de 2 dias (escolas não agrupadas) ou 2 dias e meio (agrupamentos de escolas), realizadas por um painel de três avaliadores com perfis diversificados. Escala de avaliação com quatro níveis: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.	Avaliação externa em cinco domínios (“Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento”) com um total de 19 fatores de análise. Para cada um deles, foram definidas perguntas ilustrativas do entendimento do fator, referentes a ter em conta na avaliação do fator e indicadores de análise do mesmo.	A avaliação das escolas como condição necessária ao reforço da autonomia, nomeadamente através da celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia. A articulação entre a avaliação externa e a promoção da autoavaliação.	

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Programa de Avaliação Externa das Escolas (segundo ciclo de avaliação: 2011-2017).	MEC, IGEC. Em 2011-2012, a IGEC realizou a avaliação de 231 UG, 144 UG em 2012-2013, 137 UG em 2013-2014, 123 UG em 2014-2015, 100 em 2015-2016 e 77 UG em 2016-2017.	Concluído o ciclo 2006-2011, em 14 de julho de 2011 é finalizado o relatório “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, produzido pelo grupo de trabalho, criado e nomeado pelo despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. Depois de uma fase de experimentação, aplicada a 12 UG, o grupo de trabalho elaborou propostas de alteração ao modelo anterior (2006-2011). Efetuadas pequenas alterações, o modelo passou a ser aplicado pela IGEC.	Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.	Modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, no âmbito da sua autonomia. Utilização de um novo quadro de referência. Escala de avaliação com cinco níveis: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”. Na descrição de cada nível está implícita a comparação dos valores obtidos com os valores esperados (exceto na escala utilizada na avaliação das escolas profissionais).	Avaliação externa em três domínios: “Resultados”; “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”. Para cada domínio foram definidos 3 campos de análise. Por sua vez, cada campo de análise foi explicitado por um conjunto de referentes (43 no total dos 9 campos de análise dos 3 domínios de avaliação).	Obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria, no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC. Incremento das práticas de autoavaliação.	

Continua na página seguinte

Quadro 1 – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

Designação do projeto ou programa e período de vigência	Entidade(s) responsável(eis) e número de escolas participantes	Contexto em que surgiu	Objetivos principais	Modelo de avaliação	Áreas, dimensões ou domínios considerados	Algumas vantagens	Alguns obstáculos
Programa de Avaliação Externa das Escolas (terceiro ciclo de avaliação: 2018-...).	MEC, IGEC. Após a publicação, no sítio Web da IGEC, em fevereiro de 2019, da documentação referente ao terceiro quadro de referência da avaliação externa, no 3.º período de 2018-2019, a IGEC iniciou a avaliação de 3 ENAAE em cada área territorial de inspeção.	Em novembro de 2016, foi criado um grupo de trabalho que efetuou a análise de estudos e pareceres sobre a AEE, no geral, e sobre o modelo utilizado no 2.º ciclo. Depois o grupo definiu, entre outros, que escolas são abrangidas pela AEE, os domínios de avaliação, os referentes, a escala de avaliação e a metodologia de trabalho das equipas de AEE. No início de 2019, foi publicada, no sítio Web da IGEC, a documentação referente ao 3.º ciclo de AEE.	Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.	Modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, no âmbito da sua autonomia. Utilização de um novo quadro de referência. Escala de avaliação com cinco níveis: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”. Na descrição de cada nível, deixou de constar a referência aos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares, permanecendo a menção aos pontos fracos e aos pontos fortes.	Avaliação externa em quatro domínios: “Autoavaliação”, “Liderança e gestão”, “Prestação do serviço educativo” e “Resultados”. Para o domínio “Autoavaliação” foram definidos 2 campos de análise, 3 para a “Liderança e Gestão”, 4 para a “Prestação do serviço educativo” e 3 para os “Resultados”. Cada campo de análise foi explicitado por um conjunto de referentes e indicadores (40 e 127, respetivamente, no total dos 12 campos de análise dos 4 domínios de avaliação).	Avaliação externa realizada em dois períodos temporais distintos: um primeiro, destinado à observação de aulas, que ocorre antes e um segundo período, de 3 a 5 dias, destinado à visita principal da equipa de AEE. Possibilidade de recurso para uma comissão, caso a escola continue a encontrar motivos para expor as suas divergências em relação ao relatório final da AEE.	

Fontes: Alaíz (2007); Alaíz et al. (2003); Clímaco (1995, 2005); Coelho et al. (2008, abril/junho); Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro; Fundação Manuel Leão (2013, 2017); Gonçalves et al. (2014); IGE (n.d., 2005, 2009, 2010a, 2010b, 2011); IGEC (2011a, 2011b, 2011c, 2016a, 2016b, 2016c, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2019d); ME (2006, 2011); (Palma, 1999); Silva (2006).

ANEXO III
Escala de avaliação utilizada no 1.º ciclo de AEE
(IGE, 2010b)

ESCALA DE AVALIAÇÃO

Níveis de classificação dos cinco domínios

MUITO BOM – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

BOM – A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

SUFICIENTE – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

INSUFICIENTE – Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para um desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

ANEXO IV
Escala de avaliação utilizada no 2.º ciclo de AEE
(IGEC, 2011c)

ESCALA DE AVALIAÇÃO

Descritores dos níveis de classificação

EXCELENTE – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

SUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

ANEXO V
Escala de avaliação utilizada no 3.º ciclo de AEE
(IGEC, 2019c)

ESCALA DE AVALIAÇÃO

A classificação é atribuída, por domínio, de acordo com a seguinte escala:

Excelente: predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.

Muito Bom: predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.

Bom: os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.

Suficiente: os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.

Insuficiente: os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.