

**Filipa Maria Patrão da Cruz Ferreira**

**A Perceção das Escolas sobre a Avaliação Externa  
e o seu Impacto nos Resultados Escolares dos Alunos**

Tese de Doutoramento em Educação

Especialidade em Supervisão Pedagógica

Orientação: Professora Doutora Maria Celeste da Silva Leal de Sousa Lopes

Dezembro de 2014



## **Dedicatória**

A todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada,  
imprescindíveis na minha chegada à meta.



## Agradecimentos

Um agradecimento muito especial à minha orientadora Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes pela disponibilidade e dedicação prestada, pela motivação e incentivo sempre manifestados ao longo do meu percurso académico. Agradeço mais uma vez pelo seu profissionalismo e mestria demonstrados na orientação e realização deste trabalho.

Às Direções e colegas, diretores e professores dos Agrupamentos de Escolas dos distritos de Braga e Viana do Castelo que contribuíram para a elaboração deste estudo, sem os quais não seria possível.

À diretora do Agrupamento de Escolas das Marinhas Paula Cepa, pela sua ajuda e disponibilidade.

Aos colegas coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola pela colaboração nas entrevistas.

À Rita pela ajuda ao nível da informática.

À minha tia Olívia pela revisão do texto.

À Fátima Fradinho minha colega de caminhada, pelo incentivo, ajuda e partilha de conhecimentos.

À Paula Aguiar pelo apoio e motivação.

Um agradecimento muito especial à minha mãe, fonte de estabilidade emocional imprescindível a um trabalho com estas características e à minha família, meu porto seguro, pelo apoio incondicional que me proporcionaram nos momentos mais críticos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, muito obrigada.



## Resumo

A questão basilar que orientou esta investigação foi a de compreender em que medida a Avaliação Externa das Escolas contribui para a melhoria organizacional dos agrupamentos de escolas dos dois distritos do Minho: Braga e Viana do Castelo.

A metodologia utilizada neste trabalho foi mista, embora se destaque a metodologia quantitativa na recolha dos dados, realizada através de inquérito por questionário.

Os resultados revelaram que o Modelo de Avaliação Externa é complexo, valoriza muito os resultados escolares, não contempla os contextos socioeconómicos das escolas na avaliação e não contribui para que estas desenvolvam a sua autonomia.

As três principais mudanças verificadas nos agrupamentos com Avaliação Externa foram: a criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global dos agrupamentos; o envolvimento destes com a comunidade local; e uma melhoria ao nível do trabalho colaborativo dos docentes.

Como principais fatores de bloqueio à implementação dos processos de autoavaliação de escola temos: a falta de formação específica; de orientação; e de apoio prestados às equipas de autoavaliação.

As aprendizagens e os resultados escolares dos alunos não apresentaram melhorias com a Avaliação Externa; a construção da autonomia das escolas tem sido marcada por um processo lento; o sistema educativo ainda está muito centralizado, dificultando o seu desenvolvimento.

Existem discrepâncias relativamente à finalidade da Avaliação Externa pretendida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência e a que é percebida nas escolas.

O estudo permite afirmar que a principal evidência desta investigação é que as mudanças organizacionais trazidas pela Avaliação Externa das Escolas são pouco significativas e não trouxeram melhorias nos resultados escolares dos alunos. Uma das principais conclusões é a falta de formação em avaliação, não só dos elementos da Equipa de Autoavaliação de Escola, mas também da generalidade dos docentes.

**Palavras-chave:** Escolas, Avaliação, Avaliação Externa, Resultados Escolares, Modelo de Avaliação, Desenvolvimento organizacional.



## Abstract

The basic question that guided this research was to understand to what extent the external evaluation of schools contributes to organizational improvement of school clusters of the two districts Minho: Braga and Viana do Castelo.

The methodology used was mixed, although it highlighted the quantitative methodology in collecting the data, conducted by questionnaire survey.

The results showed that the model of external evaluation is complex, highly values the educational attainment, does not address the socio-economic contexts of schools in the evaluation and does not contribute to these develop their autonomy.

The three major changes observed in the groups with external evaluation were: the creation of higher levels of demand in the global performance of the groups; their involvement with the local community; and an improvement in the collaborative work of teachers.

The main factors blocking the implementation of school self-evaluation processes are: the lack of specific training; guidance; and support provided to self-evaluation the teams.

The learning and the educational achievement of students showed no improvements to the external evaluation; the construction of school autonomy has been marked by a slow process; the education system is still very centralized, hampering its development.

There are discrepancies with the purpose of the intended External Evaluation by the General Inspection of Education and Science and that is perceived in schools.

According to the study that the main evidence of this research is that organizational changes brought about by the External Evaluation of the schools are minor and did not bring improvements in educational achievement of students. A key finding is the lack of training in evaluation, not only of the Self Evaluation Team elements School, but also of most teachers.

**Keywords:** Schools, Evaluation, External Evaluation, School Results, Evaluation Model, Organizational development.



## Sumário

Índice de Quadros .....	15
Índice de Tabelas .....	17
Índice de Gráficos .....	18
Índice de Figuras .....	19
Siglas e Abreviaturas .....	20
Introdução.....	23
I Parte: Fundamentação Teórica .....	31

### Capítulo I

Políticas de Avaliação nos Últimos Cem Anos: da Psicométrica aos Indicadores de Desempenho .....	33
1.1. A Evolução das Políticas de Avaliação .....	35
1.2. As Gerações da Avaliação de Guga e Lincoln .....	38
1.3. A Avaliação na Primeira Metade do Século XX nos Estados Unidos da América .....	40
1.4. A Construção de uma Cultura de Avaliação na Europa a partir da Experiência da Grã-Bretanha .....	43
1.5. A Importância das Agências Internacionais na Mudança das Culturas de Avaliação .....	46
1.6. Estudos de Avaliações Internacionais e Comparações de Aprendizagens .....	47
1.7. PISA – Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens .....	48

### Capítulo II

A Avaliação Institucional das Escolas .....	59
2.1. A Complexidade do Conceito “avaliação”: o seu Significado Polissêmico .....	61
2.2. A Escola e a Avaliação num Contexto de Mudança .....	68
2.2.1. Porque muda a Escola? .....	69
2.2.2. Porque devem mudar os professores? .....	74

2.3. Paradigmas de Avaliação de Escola .....	82
2.4. Avaliação Internacional de Escolas .....	85
2.5. Avaliar as Escolas: um Processo Complicado .....	89
2.6. Modalidades de Avaliação de Escolas .....	95
2.6.1. Avaliação interna ou autoavaliação .....	96
2.6.2. Avaliação externa .....	101
2.6.3. Articulação entre as duas modalidades de avaliação .....	103
2.7. Os Movimentos sobre o Desenvolvimento Organizacional da Escola .....	107
2.7.1. Escolas eficazes – effective school .....	108
2.7.2. Melhoria da escola – school improvement .....	112
2.7.3. Melhoria eficaz da escola – effective school improvement .....	115

### **Capítulo III**

O Percurso de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino e a Avaliação dos Alunos em Portugal .....	119
3.1. Avaliação de Escola: Realidade Portuguesa .....	121
3.1.1. Enquadramento político .....	124
3.1.2. Enquadramento normativo .....	126
3.2. Os Programas de Desenvolvimento no Âmbito da Avaliação das Escolas .....	130
3.3. Avaliar para quê? .....	135
3.4. A Avaliação dos Alunos Portugueses nos últimos Anos .....	141
3.4.1. O contexto de sala de aula .....	145
3.4.2. Os resultados escolares dos alunos .....	149
3.4.3. Os contextos escolares e socioeconómicos podem ajudar a explicar os resultados escolares dos alunos? .....	153
3.5. Os nossos Compromissos: Metas Nacionais e Internacionais .....	157

### **Capítulo IV**

A Inspeção Geral de Educação e Ciência e o Programa de Avaliação Externa das Escolas rumo à Autonomia .....	161
4.1. A Inspeção-Geral da Educação e Ciência e a sua Missão .....	163

4.2. Programa de Avaliação Externa de Escolas .....	166
4.2.1. Fontes de referência .....	166
4.2.2. Fase piloto .....	169
4.2.3. A generalização do programa .....	173
4.2.4. Reformulação do Modelo: novo ciclo de Avaliação Externa .....	181
4.3. Da Autoavaliação à Autonomia .....	186
4.3.1. A Avaliação Externa como condição prévia ao contrato de autonomia .....	195
4.3.2. A construção de um contrato de autonomia .....	196
II Parte: O Percorso da Investigação Empírica .....	201
<b>Capítulo V</b>	
Problemática e Metodologia da Investigação .....	203
5.1. Identificação e Justificação do Problema .....	205
5.2. Objeto e Objetivos do Estudo .....	206
5.3. Metodologia da Investigação .....	208
5.3.1. Instrumentos de recolha de dados .....	210
5.3.1.1. Inquérito por Questionário .....	210
5.3.1.2. Inquérito por Entrevista .....	214
5.3.2. Contextualização do Estudo .....	218
5.3.3. População e Amostra .....	219
5.3.4. Procedimentos .....	220
5.4. Caracterização da Amostra .....	221
<b>Capítulo VI</b>	
Apresentação e Análise dos Dados .....	225
6.1. Modelo de Avaliação Externa .....	227
6.2. Alterações no Modelo de Avaliação .....	231
6.3. Interpretação dos Resultados do Relatório .....	232
6.4. Mudanças Organizacionais no Agrupamento .....	234
6.5. Avaliação Externa das Escolas .....	243

6.6. Aspectos a melhorar neste Modelo de Avaliação Externa das Escolas .....	248
------------------------------------------------------------------------------	-----

## **Capítulo VII**

Discussão dos Resultados .....	255
Conclusões e Considerações Finais .....	279
Limitações do estudo .....	286
Desenvolvimentos futuros .....	286
Reflexão Final .....	287
Referências Bibliográficas .....	291
Anexos .....	317

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.1</b> - Síntese das Gerações de Avaliação .....	38
<b>Quadro 1.2</b> - Modelos de avaliação .....	42
<b>Quadro 1.3</b> - Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens .....	49
<b>Quadro 1.4</b> - Primeiro Ciclo de Avaliação PISA .....	50
<b>Quadro 1.5</b> - Medidas Políticas implementadas a partir dos resultados do PISA ...	53
<b>Quadro 1.6</b> - Segundo Ciclo de Avaliação PISA .....	54
<b>Quadro 2.1</b> - Síntese das definições de avaliação .....	64
<b>Quadro 2.2</b> - As mudanças que têm afetado a sociedade e as escolas portuguesas.	70
<b>Quadro 2.3</b> - Finalidades da Avaliação .....	76
<b>Quadro 2.4</b> - Princípios Gerais da Avaliação .....	78
<b>Quadro 2.5</b> - Características-chave das escolas eficazes .....	109
<b>Quadro 2.6</b> - Características relacionadas com a eficácia da escola .....	110
<b>Quadro 2.7</b> - Condições internas que permitem proporcionar a mudança qualitativa nas escolas .....	114
<b>Quadro 2.8</b> - Limitações das escolas eficazes .....	115
<b>Quadro 3.1</b> - Percurso Legislativo da Avaliação de Escolas em Portugal .....	130
<b>Quadro 3.2</b> - Projetos/programas de avaliação desenvolvidos nas escolas .....	133
<b>Quadro 3.3</b> - Razões que contribuem para a notoriedade da temática de avaliação de escolas .....	139
<b>Quadro 3.4</b> - Principais conclusões acerca das práticas de avaliação na sala de aula ....	147
<b>Quadro 3.5</b> - Metodologias adotadas para a próxima década .....	158
<b>Quadro 3.6</b> - Linhas orientadoras .....	159
<b>Quadro 4.1</b> - Atividades realizadas pela IGEC .....	165
<b>Quadro 4.2</b> - Modelo How Good is Our School .....	168
<b>Quadro 4.3</b> - Atribuições do Grupo de Trabalho .....	170
<b>Quadro 4.4</b> - Escolas avaliadas no Programa de Avaliação Externa .....	175
<b>Quadro 4.5</b> - Linhas de ação da Avaliação Externa das Escolas .....	176
<b>Quadro 4.6</b> - Os domínios de avaliação .....	177
<b>Quadro 4.7</b> - Os Capítulos do Relatório .....	179

<b>Quadro 4.8</b> - Boas práticas das escolas .....	180
<b>Quadro 4.9</b> - Programa de promoção de melhoria dos processos de autoavaliação ....	181
<b>Quadro 4.10</b> - Principais alterações ao Modelo de Avaliação Externa .....	185
<b>Quadro 4.11</b> - Fases de construção de um contrato .....	198
<b>Quadro 5.1</b> - Domínios do IQ1 .....	212
<b>Quadro 5.2</b> - Domínios do IQ2 .....	213
<b>Quadro 5.3</b> - Estrutura do guião da entrevista .....	215
<b>Quadro 5.4</b> - Síntese do sistema de categorias e subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista .....	217

## Índice das Tabelas

<b>Tabela 1.1</b> - Classificação média em leitura, Matemática e Ciências nas três edições de avaliação do PISA, em Portugal (2000, 2003 e 2006) .....	51
<b>Tabela 5.1</b> - Caracterização dos entrevistados .....	223
<b>Tabela 6.1</b> - Avaliação das diversas componentes do Modelo de Avaliação Externa por parte dos diretores – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional .....	228
<b>Tabela 6.2</b> - A escola deve ser avisada que vai receber a Equipa de Avaliação .....	229
<b>Tabela 6.3</b> - Avaliação dos diretores às recentes alterações introduzidas no Modelo de Avaliação Externa – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional .....	231
<b>Tabela 6.4</b> - Avaliação do relatório resultante da Avaliação Externa pelos diretores de Agrupamento – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional .....	233
<b>Tabela 6.5</b> - Impacto organizacional percebido por diretores de agrupamento e professores – médias, desvios padrão, intervalos de (95%) confiança para a média populacional e teste t para a diferença entre duas médias .....	235
<b>Tabela 6.6</b> - O seu agrupamento apresentou dificuldades na implantação de processos de autoavaliação .....	237
<b>Tabela 6.7</b> - Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos Alunos .....	240
<b>Tabela 6.8</b> - Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos .....	241
<b>Tabela 6.9</b> - Visão de diretores e de professores sobre a finalidade da Avaliação Externa das Escolas – médias, desvios padrão, intervalos de (95%) confiança para média populacional e teste t para a diferença entre duas médias .....	244
<b>Tabela 6.10</b> - Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua Autonomia .....	246

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 5.1</b> - Distribuição de diretores e professores por anos de serviço .....	221
<b>Gráfico 5.2</b> - Distribuição de professores por anos de serviço e situação profissional ...	222
<b>Gráfico 5.3</b> - Distribuição de professores por ciclos de ensino .....	222
<b>Gráfico 6.1</b> - Este Modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom modelo .....	230
<b>Gráfico 6.2</b> - Auscultação das autarquias em painel específico .....	232
<b>Gráfico 6.3</b> - O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho .....	234
<b>Gráfico 6.4</b> - A Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento .....	236
<b>Gráfico 6.5</b> - O seu agrupamento apresentou dificuldades na implantação de processos de autoavaliação .....	237
<b>Gráfico 6.6</b> - A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento .....	239
<b>Gráfico 6.7</b> - Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos .....	240
<b>Gráfico 6.8</b> - Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos .....	241
<b>Gráfico 6.9</b> - Para cumprir os requisitos impostos pela OCDE e pela U.E. ....	245
<b>Gráfico 6.10</b> - Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia .....	247

## Índice de Figuras

<b>Figura 2.1.</b> - Esquematização da articulação entre as duas modalidades de avaliação de escola e entre a avaliação de escola e a gestão autonomia da escola .....	106
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## Lista de Siglas e Abreviaturas

- AE** - Avaliação Externa
- AEE** - Avaliação Externa das Escolas
- AVES** - Avaliação das Escolas Secundárias
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DREN** - Direção Regional de Educação do Norte
- EFQM** - European Foundation for Quality Management
- ESEC** - Estatuto Socioeconómico e Cultural
- ESSE** - Effective School Self-Evaluation
- ETS** - Education Testing Service
- EUA** - Estados Unidos da América
- GAVE** - Gabinete de Avaliação Educacional
- GT** - Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas
- HGIOS** - How Good is Our School
- IEA** - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- IAEP** - International Assessment of Educational Progress
- IGEC** - Inspeção Geral de Educação e Ciência
- IQ1** - Inquérito por questionários dirigido aos diretores dos Agrupamentos de Escolas
- IQ2** - Inquérito por questionários dirigido aos professores dos Agrupamentos de Escolas
- INES** - Indicadores Internacionais do Sistema Educativo
- JNE** - Júri Nacional de Exames
- KbRT** - knowledge based regulation tool
- MEC** - Ministério da Educação e Ciência
- NCLB** - No Children Left Behind
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PEPT** - Programa de Educação Para Todos
- PIRLS** - Progress in International Reading Literacy Study
- PISA** - Programme for International Student Assessment
- SIAEP** - Second International Assessment of Education Progress
- TEIP** - Programa dos Territórios Educativos Prioritários

**TIMSS** - Trends in International Mathematics and Science Study

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



## Introdução

---



Num universo tão complexo como é a escola, a avaliação constitui atualmente uma das prioridades de política educativa, está na ordem do dia em vários domínios, nomeadamente, na educação. É incontestável que os sistemas educativos são cada vez mais responsabilizados e avaliados, em função das capacidades para responder adequadamente às exigências e aos problemas da sociedade. A avaliação educacional tem uma centralidade nos discursos e nas ações políticas, para além de uma visibilidade social considerável. Segundo Azevedo (2005), apesar da procura da avaliação de escola ser um tema atual, está longe de originar consensos, dada a tão grande diversidade de pressupostos, de intenções e de pontos de vista sobre o tema. Esta procura da avaliação é fruto de uma conjugação de múltiplos fatores ou razões, de origens e lógicas muito diferentes, resultantes de visões, expectativas e interesses presentes em áreas muito diversas.

Costa e Ventura (2002) afirmam que existe um reconhecimento público de razões gerais da valorização da avaliação das escolas. De acordo com os autores, essas razões podem associar-se a uma maior visibilidade e especificidade das organizações escolares, considerando que as escolas são entendidas na sua individualidade e localmente identificadas; a uma autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino, pelo desejo de se constituírem como espaço autónomo e diferenciado dos demais; a uma pressão pública das lógicas de mercado, por um pedido de prestação de contas e de responsabilidade social; ao controlo e à regulação dos sistemas educativos, processos de acompanhamento e pilotagem de forma a regular a ação das escolas; às estratégias de marketing e de promoção da escola, em que os processos de avaliação têm um papel preponderante; e por último associam-se à melhoria e ao desenvolvimento organizacional das escolas, como finalidade do processo avaliativo.

Com o objetivo da melhoria e desenvolvimento organizacional, a avaliação de escolas, quer na sua vertente externa, quer interna, move-se em última análise no sentido de melhorar as práticas, melhorar o ensino e a aprendizagem, com a pretensão de gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos, no processo educativo (Azevedo, 2007; Alaiz et al. 2003; Alves e Correia, 2009 e 2010; Freitas, 2010; Machado, 2010; Sá, 2009). A conjugação das duas vertentes apresenta-se como essencial para que as escolas melhorem e se desenvolvam. Nesse sentido, segundo Gravito et al. (2009), o Programa de Avaliação Externa de Escolas assume o objetivo preponderante de promover a articulação

dos contributos da avaliação externa e a capacidade das escolas fomentarem e reforçarem uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, no sentido de reforçarem a capacidade de desenvolverem a sua autonomia.

No nosso país temos assistido a um conjunto diversificado de recentes medidas de política educativa, onde se incluem a obrigatoriedade de avaliação das escolas, Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro; o Modelo de Avaliação Externa das Escolas, a promoção do Projeto-Piloto; a construção de rankings de escolas secundárias; a realização de exames nacionais do ensino básico; a publicação da Lei n.º75/2008, de 22 de abril da autonomia das escolas, são alguns dos exemplos. Assim, vivemos momentos de grandes mudanças ao nível do sistema educativo, nomeadamente, a Avaliação Externa das Escolas, considerada pela generalidade dos autores consultados como instrumento recente das políticas educativas. Contudo, foi encarada como uma operação de controlo, sem qualquer influência direta nas práticas de ensino e aprendizagem durante muito tempo. No entanto, hoje há já uma tendência para que deste processo externo, de carácter pontual e muitas vezes complementar à avaliação interna, resultem recomendações para que as escolas possam definir prioridades e planos estratégicos de mudança rumo à melhoria da qualidade, se assim o entenderem. Mas, segundo Azevedo (2005), se por um lado, a comunidade científica e os governos reconhecem que a avaliação de escolas constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação, por outro, os discursos científicos e os normativos denunciam a ausência de uma avaliação rigorosa da qualidade da educação escolar.

O tema da avaliação e a problemática que encerra no âmbito educacional sempre me fascinaram, não só por motivações que se prendem com a minha curiosidade científica, despoletada pelas unidades curriculares do doutoramento que abordaram esta temática, mas também pela minha experiência como docente, que avalio com regularidade os meus alunos no quotidiano da minha prática pedagógica. Considerando que a avaliação de alunos e docentes está intimamente associada à avaliação das escolas, como organização que envolve toda a comunidade escolar, não deixou de me suscitar interesse o aprofundamento desta vertente da avaliação escolar, tendo como foco principal desta investigação a Avaliação Externa das Escolas. Não só pela cultura de avaliação de escolas, no nosso país, ser uma prática relativamente recente, nomeadamente a Avaliação Externa das Escolas, mas, sobretudo, por podermos fazer

investigação a partir dos problemas concretos do quotidiano escolar, ou seja, querer saber se as escolas estão satisfeitas com os resultados da Avaliação Externa.

De realçar ainda, a minha participação nos painéis com as equipas da IGEC, nos últimos anos, no domínio de Prestação de Serviço Educativo, que despoletou ainda mais o meu entusiasmo pelas questões da avaliação e acentuou a minha preocupação em perceber a conexão existente entre as múltiplas dimensões da avaliação.

Como profissional do ensino, prezo o elevado sentido de responsabilidade no exercício da minha profissão e, como tal, procuro estar à altura dos desafios que me vão sendo colocados no domínio da avaliação. Para o efeito, tento aplicar todos os esforços no sentido de aprofundar e desenvolver competências nesta matéria. Assim, enveredar pela investigação sobre avaliação no campo educacional afigurou-se-me uma oportunidade extraordinária e única para a minha realização pessoal e profissional.

É neste contexto que se desenvolveu a ideia de compreender melhor e clarificar a opinião dos professores sobre a Avaliação Externa das Escolas e a relação desta com os processos de melhoria desenvolvidos nos agrupamentos de escolas.

O presente trabalho está estruturado em duas partes subdivididas em capítulos. A primeira parte constitui a componente teórica e é composta por quatro capítulos.

No I Capítulo fazemos uma abordagem sobre a evolução das políticas de avaliação ao nível nacional e internacional, assim como uma referência às quatro gerações da avaliação de Guga e Lincoln.

Apresentamos os Estados Unidos da América como precursores no desenvolvimento da avaliação educacional, na primeira metade do século XX e a experiência da Grã-Bretanha como ponto de partida para a construção de uma cultura de avaliação na Europa.

Refletimos sobre a importância das agências internacionais na mudança das culturas de avaliação, sobre os estudos de avaliações internacionais e comparações de aprendizagens.

Para finalizar o capítulo, debruçamo-nos na análise da participação portuguesa em programas internacionais, particularmente no PISA – Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens, desde a sua entrada em 2000 até 2012.

No II capítulo, abordamos a avaliação em geral e avaliação de escola em particular. Começamos com a concetualização de avaliação e procuramos compreender as práticas

que lhe são inerentes. Mostramos a complexidade do conceito “avaliação”, apresentamos a escola e a avaliação num contexto de mudança, assim como, as mudanças que têm afetado a sociedade e as escolas portuguesas nas últimas décadas.

Analizamos os paradigmas de avaliação de escola, apresentamos os sistemas de avaliação internacionais, nomeadamente, os europeus e o norte-americano e mostramos o processo complicado que é avaliar as escolas. Sendo a temática desta investigação a Avaliação Externa de Escolas, analisamos aprofundadamente, as modalidades de avaliação de escola: avaliação interna e a avaliação externa, refletindo sobre a articulação entre elas.

No final do capítulo, apresentamos e comparamos os três movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola: o movimento designado por escolas eficazes – effective school; o movimento da melhoria da escola – school improvement; e o movimento designado por melhoria eficaz da escola – effective school improvement.

No III capítulo, começamos por fazer a caracterização da realidade portuguesa, relativa ao percurso da avaliação de escolas na última década, nomeadamente, o enquadramento político e normativo.

Apresentamos os programas e projetos que foram desenvolvidos no âmbito da avaliação das escolas no nosso país, tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares.

Abordamos as principais razões que contribuem para a notoriedade da temática de avaliação de escolas.

Refletimos, analisamos e interpretamos, pormenorizadamente, as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos nos últimos anos.

Para finalizar o capítulo, apresentamos as metas que Portugal se comprometeu a cumprir a nível nacional e a nível internacional.

No IV capítulo fazemos uma abordagem ao aparecimento da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que atividades desenvolve e qual é a sua missão.

Como já referimos, tendo a nossa investigação como objeto de estudo a Avaliação Externa das Escolas, dedicamos uma atenção especial a este capítulo. Assim, focamo-nos na análise do Programa de Avaliação Externa, explicando quais foram as suas fontes de referência, como decorreu a fase piloto e como se processou a generalização do

Programa. Com o 1º ciclo avaliativo de 2006-2011 terminado, foi necessário reformular o Modelo, assim, apresentamos as suas principais alterações e analisamos a entrada no novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas.

Finalizamos o capítulo apresentando o percurso realizado desde a autoavaliação até à autonomia, a Avaliação Externa como condição prévia para realização de contrato de autonomia e os principais passos a seguir para celebração desses contratos.

A segunda parte do trabalho constitui a componente empírica, composta por três capítulos.

No V capítulo é descrito todo o processo metodológico e respetiva fundamentação. Traçamos um caminho, onde explicamos e justificamos os passos que foram dados ao longo da nossa investigação. Iniciamos o capítulo com a identificação e justificação do problema e apresentamos o objeto e os objetivos de estudo. Justificamos a opção metodológica adotada, descrevemos e justificamos os instrumentos de recolha de dados.

No VI capítulo, apresentamos a análise dos dados e no VII e último capítulo expomos a discussão dos resultados. Terminamos o nosso trabalho de investigação com a apresentação das conclusões e reflexões finais.



**I Parte**  
**Fundamentação Teórica**



**Políticas de Avaliação nos Últimos Cem Anos:  
da Psicometria aos Indicadores de Desempenho**



Neste Capítulo fazemos uma abordagem sobre a evolução das políticas de avaliação a nível nacional e a nível internacional e uma referência às quatro gerações da avaliação de Guga e Lincoln.

Apresentamos os Estados Unidos da América como precursores no desenvolvimento da avaliação educacional, na primeira metade do século XX, e a experiência da Grã-Bretanha como referência para a construção de uma cultura de avaliação na Europa.

Refletimos sobre a importância das agências internacionais na mudança das culturas de avaliação, sobre os estudos de avaliações internacionais e comparações de aprendizagens.

Para finalizar o capítulo, debruçamo-nos na análise da participação portuguesa em programas internacionais, particularmente no PISA – Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens, desde a sua entrada em 2000 até à última avaliação realizada em 2012.

### **1.1. A Evolução das Políticas de Avaliação**

As políticas de avaliação têm evoluído nas últimas décadas, tendo-se verificado progressos internacionais ao nível da avaliação educativa. Sá (2009) afirma que ao longo dos últimos vinte anos, em contextos sociopolíticos muito diversos, primeiro nos países centrais, depois nos países semiperiféricos e periféricos, a agenda avaliativa, nas suas diferentes configurações e domínios de incidência, tem vindo a assumir uma enorme centralidade.

Azevedo (2005), relativamente à avaliação dos sistemas educativos refere que nos últimos anos tem-se verificado uma evolução e atualmente uma prioridade. Neste sentido, Clímaco (2005) menciona que, para isso, tem contribuído o desenvolvimento de projetos, de programas de avaliação e de investigação, como se pode verificar na sua afirmação:

Nos últimos trinta anos tem-se assistido ao desenvolvimento de inúmeros projetos de avaliação educativa em diferentes países da Europa, da América

do Norte e do Sudoeste Asiático, quer a nível nacional quer a nível internacional. Alguns desses projetos surgem claramente como aplicações de teoria e de métodos importados das mais diversas ciências sociais, desde a teoria social propriamente dita, à psicologia e à psicométrica, à sociologia, e à sociométrica, à etnografia, à antropologia cultural, à economia, às ciências jurídicas, à comunicação social (p.69).

Clímaco (2005) acrescenta ainda que, o planeamento da política educativa se apoia cada vez mais na investigação e na avaliação, estas consideradas como fontes de produção do conhecimento, indispensável para obter maior eficácia nos programas de desenvolvimento.

Os autores Afonso e Costa (2011) corroboram Clímaco (2005) quando afirmam que:

Na generalidade dos países europeus e de tradição europeia, as políticas educativas focalizaram-se na mudança, quer no registo de reformas globais e institucionais, quer numa lógica de promoção da inovação através da identificação e difusão de boas práticas (p.157).

Na mesma linha de pensamento, Afonso A. (2010) refere que, nos últimos trinta anos, temos vindo a assistir em diferentes contextos internacionais, e em Portugal também, a mudanças mais ao menos profundas nas orientações para a Educação e nos pressupostos a partir dos quais se redefinem ou se reestruturam as políticas públicas. Segundo o autor, entre outros fatores, essas políticas não são indiferentes às alterações no papel do Estado, à internacionalização crescente do capitalismo e ao papel das organizações internacionais.

Também neste posicionamento, Barroso e Afonso N. (2011) mencionam que, em Portugal, a gestão escolar constitui um dos domínios da política educativa onde surgiram transformações mais profundas, nomeadamente a nível legislativo.

Sá (2009) acrescenta que ao longo das últimas décadas, em contextos sociopolíticos, a agenda avaliativa, nas suas diferentes configurações e domínios de incidências, assumiu grande centralidade, “no caso de Portugal, as alterações recentes no quadro legislativo que enquadra as nossas escolas e os seus profissionais” (p.87).

Afonso A. (2010) afirma que as políticas de avaliação designadamente, dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas, têm marcado o campo da educação, particularmente da educação pública estatal.

Deste modo, Afonso N. (2002) argumenta que nos últimos anos temos verificado que a avaliação, no âmbito das políticas educativas, tem-se assumido como instrumento de regulação e de desregulação. Isto é, a avaliação educacional contemporânea tende a ser vista como um meio de proporcionar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo, como um instrumento de promoção de aprendizagens reflexivas e críticas e de melhoria dos programas e dos projetos educativos.

Para Sá (2009), as razões deste repentino interesse pelas questões da avaliação educacional em geral, e da avaliação institucional em particular, “organizam-se em torno de uma pluralidade de eixos estruturadores filiados em lógicas e racionalidades em tensão, uns mais vinculados às preocupações com o controlo, outros mais sintonizados com uma agenda emancipatória” (p.87).

De acordo com a opinião dos autores referidos, podemos mencionar que, nos últimos anos, temos vindo a assistir a transformações e a mudanças nas políticas de avaliação, quer a nível internacional, quer no nosso país. Azevedo (2005) afirma que a discussão sobre a eficácia dos sistemas educativos e a controvérsia sobre a qualidade das organizações escolares são temáticas frequentes nas diversas conferências sobre a educação, tendo lugar de destaque nas políticas educativas.

Assim, no campo educativo português, a avaliação de escola tem evoluído, nestas duas últimas décadas, tem vindo a expandir-se como um meio de defesa da qualidade da educação e dos ensinios básico e secundário (Alves e Correia, 2009 e 2010; Freitas, 2010; Machado, 2010; Sá, 2009, Alaiz 2003).

Guba e Lincoln (1989), referindo-se à avaliação, afirmam que esta evolução não é recente, há mais de um século que se vem a assistir a estes progressos. Para estes autores, a avaliação é construída ao longo dos tempos, existindo assim, quatro gerações, como podemos confirmar no ponto 1.2.

## 1.2. As Gerações da Avaliação de Guba e Lincoln

Os autores Guba e Lincoln (1989) argumentam que não há uma forma única e correta de definir avaliação, uma vez que as concepções de avaliação são «construções mentais humanas» e, como tal, não têm um caráter ontológico incontestável. A perspectiva histórica poderá ser uma maneira de melhor compreender os significados da avaliação, tendo em conta a existência de um determinado «contexto». Os autores acrescentam que, com o passar do tempo, “a construção da avaliação se tornou mais informada e sofisticada, de tal forma que, presentemente, estamos na posição de divisar uma construção radicalmente nova, a qual caracterizamos com a quarta geração da avaliação” (Guba e Lincoln, 1989, pp. 21-22).

Para estes autores há quatro gerações de avaliação, cujas características passamos a apresentar no quadro 1.1.

**Quadro 1.1 - Síntese das Gerações de Avaliação**

<b>Gerações<sup>1</sup></b>	<b>Objetivos de avaliação</b>	<b>Papel do avaliador</b>	<b>Papel dos avaliados</b>
<b>“Primeira Geração” (1897)</b>	Medir	O avaliador é um técnico que mede a eficácia dos resultados	Os avaliados são medidos e controlados em função da necessidade de eficácia do currículo como outros “objetos”
<b>“Segunda Geração” (1918)</b>	Descrever, incluindo a medição	O avaliador é um especialista que se limita a descrever	Os avaliados são um elemento instrumental do processo
<b>“Terceira Geração” (1957)</b>	Julgar, incluindo a medição e a descrição	O avaliador é um “Juiz” que toma ou ajuda a tomar decisões	Os avaliados são atores passivos e objetos das tomadas de decisão com base no “mérito”.
<b>“Quarta Geração”</b>	Compreender e mudar, mas incluindo a medição, a descrição e o juízo sob novas formas	O avaliador é um intérprete e um agente de mudança	Os avaliados são agentes ativos e participativos, colaborando, discutindo e negociando

Fonte: Guba e Lincoln (1989 cit. in Machado 2013, p.50)

<sup>1</sup> Segundo Machado (2013), as datas associadas às várias gerações são meramente simbólicas: 1897 é a data da publicação do livro de Joseph Mayer Rice “The Futillity of the Spelling Grind”; 1918 é a data do fim da I Guerra Mundial; 1957 é a data do lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética; o autor em relação à “quarta geração” dado o seu caráter emergente, refere não colocar qualquer data.

De acordo com Machado (2013), a primeira geração da avaliação é a geração da «medida» e corresponde ao desenvolvimento das técnicas psicométricas (sendo a mais conhecida o teste do Q.I.) e a sua aplicação em contexto escolar. “Os estudantes são encarados epistemológica e pedagogicamente como «objetos» e os avaliadores como meros «técnicos» ” (p.48).

Ainda segundo Machado (2013), o contexto da segunda geração é o período a seguir à I Guerra Mundial «a geração da descrição», e nasce precisamente da tomada de consciência da principal deficiência de primeira geração, ou seja, a de ter considerado os alunos como «objetos de avaliação». A avaliação torna-se uma «descrição» do desenvolvimento das aprendizagens em função de determinados «objetivos». O papel do avaliador é «descrever», a medição deixa de ser o seu objetivo principal, embora permaneça como uma das suas principais ferramentas. A avaliação continua mais centrada na eficácia do que no apoio às aprendizagens, os estudantes são encarados como um dos elementos de um processo e a sua participação na avaliação é passiva.

A «terceira geração» surge na crise pós-Sputnik (1957) e é designada como geração do «juízo» em que avaliar é julgar. Na origem desta geração está a crítica à conceção anterior, segundo a qual, avaliar é um mero ato de «descrição». Para “a «terceira geração», o avaliador «descreve» mas também «julga», este assume um papel de «juiz», mas continua as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores” (Machado, 2013, p.49).

Guba e Lincoln (1989) apontam três críticas a estas gerações de avaliação ao afirmarem que:

é fácil argumentar que o avaliador não pode controlar o modo como os resultados da avaliação são utilizados. É também fácil afirmar que o avaliador não tem responsabilidade pelas consequências da avaliação; o seu trabalho termina quando entrega o relatório. Em qualquer acontecimento, o avaliador (o mensageiro) não pode ser tomado como responsável pelos resultados (mensagem) que simplesmente refletem o que existe na natureza. Nenhuma das três gerações considera o avaliador moralmente responsável pelo que resulte da avaliação ou pelos usos que lhe possam ser dados (p.38).

Perante estes argumentos, os autores anunciaram a emergência de uma «quarta geração de avaliação» que representa um corte paradigmático com as gerações anteriores, como se pode verificar na seguinte citação:

Não se pode ignorar que esta quarta «geração da avaliação» ainda se situa entre a «realidade» e o «desejo»: é, ao mesmo tempo, a tomada de consciência de mudanças efetivas no campo da avaliação, mas também a formulação de uma proposta sobre o que «deve ser» a avaliação (Guba e Lincoln, 1989, p.38).

De acordo com a opinião de Machado (2013), esta geração concebe a avaliação nos aspetos relacionados com a participação e o papel dos sujeitos, numa passagem da «imobilidade» à «ação» certificando que assenta num modelo ativo e participativo de avaliação. Esta geração ao contrário das três anteriores, identifica os problemas, encontra soluções, reclama mais responsabilidade, mais compromisso, mais ação e participação.

Em suma, esta quarta geração, ao contrário do paradigma das anteriores gerações, assenta num modelo ativo e participativo que valoriza a discussão em torno dos usos da avaliação. Tem como objetivos compreender e mudar, sendo o avaliador um intérprete e um agente de mudança e os avaliados agentes ativos e participativos, colaborando, discutindo e negociando. Ou seja, uma avaliação ativa, participativa e negociada, para que se possa corrigir o que está errado e assim aprender com ela.

### **1.3. A Avaliação na Primeira Metade do Século XX nos Estados Unidos da América**

Nos Estados Unidos da América a avaliação educacional tem uma história e um desenvolvimento, na primeira metade do século XX, que não teve na Europa. Nessa época, segundo Clímaco (2005), os Estados Unidos da América passavam por grandes transformações sociais, as cidades tiveram um enorme crescimento devido aos fluxos demográficos provocados pelo desenvolvimento industrial e pela atração da riqueza produzida, ao que a classe política se mostrou incapaz de dar resposta às novas necessidades de uma sociedade em mudança e expansão. Por um lado, era imposta a

necessidade de uma maior eficácia na gestão dos recursos públicos e, por outro lado, o ritmo de desenvolvimento exigia a formação de recursos humanos. Isto significava que o poder político teria que rever e adequar a preparação escolar dos jovens para estes terem capacidade de produzir riqueza. A mesma autora acrescenta que:

Até aos nossos dias nenhum outro país se lhe compara quanto ao interesse e empenho que a Administração tem tido na avaliação sistemática das políticas e programas educativos, como se pode verificar através do investimento financeiro, no envolvimento das mais destacadas instituições, no seguimento temporal desses programas e na consistência da instrumentação utilizada, o que lhe confere sistematicidade e se traduz no volume de informação produzida (Clímaco, 2005, p.71).

De acordo com Stufflebeam e Skinfied (1989) e Clímaco (2005), neste país foram feitos estudos, publicações e realizado um grande estudo experimental no ensino secundário em 1932, o qual veio a constituir um dos primeiros estudos de avaliação em grande escala. O responsável por este programa foi Ralph Tyler, em 1934, nessa altura associado ao Departamento de Educação da Universidade de Ohi, onde já tinha começado a chamar a atenção para a importância da definição dos objetivos do currículo, como condição de melhorar as aprendizagens e a avaliação dos conhecimentos.

Stufflebeam e Skinfied (1989) referem que um estudo longitudinal realizado pela equipa de Tyler, entre 1932-1940, que ficou conhecido como o “Eight- Years Study”, pretendia desenvolver programas adequados às características dos alunos num determinado número de escolas. Para o grupo de investigadores deste estudo, a avaliação servia para fazer verificações periódicas da eficácia da escola e indicar em que aspetos a escola deveria rever ou melhorar o seu programa.

De acordo com a opinião de Clímaco (2005), a obra de Tyler “Princípios Básicos do Currículo e do Ensino” (Basic Principles of Curriculum and Instruction) é publicada em 1949 e constitui um quadro concetual do projeto de avaliação do ensino secundário que o autor coordenava. Tyler desvia-se dos padrões tradicionais dos processos de avaliação ao estabelecer uma relação de articulação entre a conceção do currículo e a conceção da avaliação dos alunos e contrariando assim os psicólogos, quando defendiam que os testes

podem ser padronizados e que se podem medir comportamentos cognitivos, independentemente da abordagem do currículo e do contexto de trabalho.

No quadro 1.2 podemos observar o modelo de avaliação tradicional e alguns aspetos inovadores no modelo de avaliação de Tyler.

**Quadro 1.2 - Modelos de avaliação**

<b>Avaliação Tradicional</b> <b>Modelo de Seleção</b>	<b>Avaliação Tyler</b> <b>Modelo de Objetivos</b>
<p>Enfoque nas aprendizagens e qualidades dos indivíduos.</p> <p>Finalidade de discriminar entre alunos e selecionar os melhores.</p> <p>Os testes medem o que os alunos sabem.</p> <p>O currículo ministrado é da responsabilidade do Estado e é igual para todos.</p> <p>Os testes devem ser padronizados para serem objetivos e independentes do currículo.</p>	<p>Enfoque no plano curricular e nos alunos concretos.</p> <p>Finalidade de verificar até que ponto as práticas confirmam que as orientações do currículo foram seguidas e os objetivos foram alcançados, em função das aprendizagens.</p> <p>Os testes são apenas um dos meios de recolha de evidências do cumprimento dos objetivos do currículo e da educação.</p> <p>O currículo ministrado é desenvolvido tendo em conta as características das comunidades locais.</p> <p>A avaliação tem atenção às iniciativas locais e à participação dos professores.</p> <p>O contexto afeta as aprendizagens e os resultados, o que tem de ser considerado na gestão do currículo.</p> <p>Os resultados da avaliação dos alunos podem ser parte da avaliação do currículo.</p>

Fonte: Clímaco (2005, p.76)

No quadro anterior, podemos verificar em que aspetos o modelo de objetivos de Tyler se distingue das abordagens tradicionais da avaliação do modelo de seleção, nomeadamente, no que se refere aos enfoques, finalidade e características intrínsecas.

De acordo com a opinião de Machado (2013), a análise dos princípios de Tyler mostra, em primeiro lugar:

a importância que a seleção dos «objetivos» possui na construção racional e científica do currículo. Trata-se, com efeito, do momento chave de um processo que está submetido a uma sequencialidade fixa e irreversível (objetivos > aprendizagens > meios > avaliação): sem a definição dos «objetivos» torna-se pois, impossível passar aos momentos subsequentes. [...] Por outro lado, esta sequencialidade permite também a separação estanque dos quatro momentos da elaboração do currículo, segundo uma lógica de instrumentalização progressiva: as aprendizagens são escolhidas em função dos objetivos, os meios em função das aprendizagens e a avaliação, por sua vez em função da «eficácia» do currículo (p.36).

Em suma, o primeiro autor a aplicar o conceito de avaliação à educação foi Ralph Tyler, segundo o qual, a avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão a ser atingidos pelo programa do currículo, fazendo comparações sistemáticas entre os resultados dos alunos, os seus desempenhos e os objetivos definidos previamente. Este autor trouxe aspetos inovadores relativos à triangulação entre currículo, aluno e avaliação, talvez, por isso, a sua obra tenha sido tão influente. Assim, começa a atribuir-se um papel mais dinâmico à avaliação, perspectivando-se que esta deveria provocar uma melhoria contínua do currículo e na instrução educacional.

Tyler marcou a teoria da avaliação nas décadas de 40, 50 e 60 do século passado, considerando que a mesma traduz o confronto dos resultados com os objetivos previamente definidos. Este conceito de avaliação traduziu-se na chamada pedagogia por objetivos que deixou marcas até aos dias de hoje.

#### **1.4. A Construção de uma Cultura de Avaliação na Europa a partir da Experiência da Grã-Bretanha**

Como já foi referido anteriormente, os Estados Unidos da América foi o primeiro país a mostrar interesse, empenho e investimento financeiro na avaliação sistemática das políticas e programas educativos. Foram conseguidos grandes progressos nesta área, tendo como precursor Tyler e a sua equipa.

A Europa começou a dar os primeiros passos no século XIX, contudo, a avaliação educacional só muito mais tarde ganha visibilidade. É só a partir dos anos 80, do século passado, que a cultura de avaliação desenvolvida na Europa, ganha expressão significativa como campo científico, independente da investigação educacional. Clímaco (2005) proclama que em alguns países da Europa já existiam culturas científicas com origens diversas e já muito consolidadas, que permitiram um rápido desenvolvimento de programas de avaliação. Fazem parte desta cultura que se constrói na Europa, em especial na Grã-Bretanha, desde o século XIX, o desenvolvimento da psicométrica, os estudos de análise social e os estudos de pequena dimensão de investigação aplicada à educação. A autora acrescenta que:

Na Grã-Bretanha a investigação social e os estudos psicológicos, enquanto campos científicos, tiveram um grande desenvolvimento, e mereceram sempre grande atenção dos grupos influentes na sociedade inglesa. [...] O desenvolvimento da psicologia e da tecnologia dos testes mentais forneceram os procedimentos científicos seguros e credíveis para medir as capacidades intelectuais e mentais dos indivíduos (Clímaco, 2005, pp.80-81).

A Grã-Bretanha deu um importante impulso ao desenvolvimento e divulgação das técnicas psicométricas, que tiveram grande impacto na investigação educacional e no desenvolvimento da tecnologia da avaliação. De acordo com Clímaco (2005), este avanço deve-se a um conjunto de psicólogos europeus notáveis como, os britânicos Galton, Pearson, Burt e Spearman; os franceses Simon e Binet; os americanos Davenport e Terman, entre outros. Assim, a medição das características e das diferenças de capacidades entre indivíduos através de testes estandardizados apresentava-se como um critério técnico e objetivo para classificar e selecionar os mais aptos para determinadas funções e para fazer a orientação de carreiras profissionais. Com esta tecnologia adaptada à educação, poder-se-ia relacionar processos e resultados, medir a eficácia e a eficiência dos professores, de programas ou de escolas.

Ainda segundo a autora supracitada, a psicometria assenta num conjunto de procedimentos caracterizados por uma certa rigidez. A avaliação de natureza psicométrica

procura medir aprendizagens através de instrumentos de formato fechado, como os testes e os exames, sendo os resultados de natureza quantitativa. A sua implementação é estandardizada, de modo a dar garantias de fiabilidade que permita comparações e generalizações dos resultados, de forma objetiva e rigorosa. Apesar das críticas que se fazem aos testes estandardizados, ainda hoje são considerados em muitos países, a melhor técnica para medir a eficácia educativa (Clímaco, 2005).

A este propósito, Lemos (2009), citado em Roldão (2012), refere que as escalas psicométricas de inteligência têm sido apontadas como um bom indicador para identificar as causas individuais de insucesso escolar. Segundo o autor “[...] os testes de inteligência, e as escalas de QI, são considerados bons preditores do sucesso escolar, há mais de oitenta anos, estando também há muito registadas correlações elevadas (em torno de 60%) entre inteligência e rendimento escolar” (p.4525).

No entanto, Roldão (2012) afirma que o debate sobre a natureza da relação entre inteligência e rendimento escolar mantém-se polémico, dado que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares tem um desenvolvimento normal, o autor alerta para não abusar desta explicação.

Em suma, a Grã-Bretanha foi pioneira na construção de uma cultura de avaliação na Europa, também foi neste país que se realizaram os primeiros estudos de avaliação em educação como: avaliação das didáticas; avaliação do currículo; avaliação do ensino da língua estrangeira e da formação de professores, assim como avaliação dos programas de compensação educativa. Contudo, segundo Clímaco (2005) é necessário esperar pela Lei da Educação de 1988 (The Education Act) para se assistir à maior reforma nos mecanismos de controlo e de regulação educativa ao criar-se um currículo nacional obrigatório, ao introduzirem-se exames ou provas estandardizadas em vários momentos do percurso educativo dos alunos, ao estabelecer-se um padrão na formação de professores e ao introduzir-se como obrigatória a avaliação externa de todas as escolas e de todos os níveis de ensino.

### **1.5. A Importância das Agências Internacionais na Mudança das Culturas de Avaliação**

O grande impulso no estudo comparado e na avaliação do desempenho dos diferentes sistemas educativos internacionais só surgiu nos anos 70 do século passado, sob a égide da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), em cooperação com outros organismos internacionais como a UNESCO. Clímaco (2005) refere que apesar da internacionalização das políticas ter originado o interesse pela educação comparada na década anterior, a grande preocupação da OCDE foi a necessidade de encontrar medidas da qualidade educativa e de poder descrever e avaliar a sua relação com o desenvolvimento económico e social, assim como a importância de dispor de um conjunto de indicadores que pudessem apoiar as decisões políticas em matéria educativa.

A OCDE em 1973 divulgou um texto com uma listagem de 43 indicadores estatísticos considerados indispensáveis enquanto instrumentos de medida dos efeitos do ensino, nos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade e da economia (OCDE, 1992). Segundo Clímaco (2005), estes indicadores que se pensava que iriam contribuir para a melhoria da educação e para uma maior racionalidade na gestão de recursos, não tiveram os resultados esperados, uma vez que, não se adequavam muito bem ao universo das ciências sociais. Foi necessário esperar por um conjunto de condições favoráveis para voltar a analisar esta questão de indicadores internacionais de educação, o que só veio a acontecer no final dos anos 80 do século passado. Na década seguinte, a OCDE desenvolveu um projeto ambicioso de construção de indicadores internacionais da avaliação que veio a ficar conhecido como o Projeto INES – Indicadores Internacionais do Sistema Educativo. Segundo a autora, o primeiro quadro de indicadores começou por ser construído por três indicadores:

- 1) contexto demográfico, económico e social dos sistemas educativos;
- 2) as características dos sistemas educativos;
- 3) os resultados dos alunos.

Clímaco (2005) acrescenta ainda que:

Este projeto marca a passagem de um tempo em que se falava das estatísticas da educação para um outro tempo que se passou a falar de indicadores de desempenho e de sistemas de informação. Por outro lado, este programa vem abrir uma nova era nos estudos comparados ao conceber um modelo de classificação da educação e ao tratar os dados recolhidos em função dessa classificação, para a partir daí caracterizar os sistemas educativos numa base comparável (p.96).

Em suma, verificou-se uma mudança das culturas de avaliação protagonizada pelas agências internacionais. A OCDE tinha como objetivo encontrar medidas da qualidade educativa e poder descrever e avaliar a sua relação com o desenvolvimento económico e social. Para isso desenvolveu um projeto de construção de indicadores internacionais da avaliação, marcando uma nova etapa nos estudos comparados. Com este projeto deixou de se falar de estatísticas de educação para se falar de indicadores de desempenho e de sistemas de informação. Barroso e Afonso (2011) referem que atualmente a utilização de sistemas de indicadores está a aumentar em todos os setores da ação pública. Estes permitem comparar uma comunidade com o seu passado, com outras comunidades ou ainda com metas. Mais do que nunca, as comunidades comparam-se entre si ou são comparadas aos outros. Nas escolas, podemos dizer que permitem comparar, por exemplo, os resultados das aprendizagens dos alunos, os currículos, os processos de ensino e as escolas enquanto contextos destes processos educativos.

#### **1.6. Estudos de Avaliações Internacionais e Comparações de Aprendizagens**

Ao longo das últimas décadas do século XX, os estudos da IEA (International Educational Association for the Evaluation/Associação Internacional para a Avaliação das Aprendizagens) serviram como referência e modelo para o desencadear de novas iniciativas de avaliação internacional dos resultados educativos. De acordo com a opinião de Azevedo J. (2002) e Clímaco (2005), atualmente são diversos os organismos e as instituições que levam a cabo estudos desta natureza. Segundo os autores, podemos afirmar que se está a assistir a um desenvolvimento considerável de estudos internacionais que têm por objeto a avaliação do rendimento educativo.

No final dos anos 80 do século XX, são publicados os resultados do estudo internacional de avaliação das aprendizagens dos alunos em vários domínios do currículo escolar, em especial na matemática e nas ciências, pela IEA. Para Clímaco (2005), este estudo veio chamar a atenção pública e política para um novo tipo de informação sobre os resultados do ensino, pela primeira vez a nível internacional e em termos comparáveis.

Para além da IEA, na opinião da autora supracitada, outras agências como o ETS (Education Testing Service/Serviço de Avaliação Educativa) nos Estados Unidos da América, ou a IAEP (International Assessment of Educational Progress/Avaliação Internacional do Progresso Educativo) promoveram estudos internacionais sobre as aprendizagens dos alunos que funcionaram simultaneamente como programas de avaliação dos sistemas educativos e que trouxeram para a discussão política internacional não só as aprendizagens, mas também outras questões relacionadas com a gestão dos recursos educativos e a eficácia das escolas. Ainda segundo Clímaco (2005), a comparabilidade dos dados destes estudos trouxe um campo novo de debate, que mobilizou públicos tão diferenciados como, políticos, professores, investigadores e comunicação social. Este debate e as suas conclusões resultaram de uma grande preocupação com as estratégias de melhoria do ensino e reestruturação dos sistemas de ensino. Daí resultou uma nova visão da avaliação como instrumento político e um novo interesse pelos indicadores da avaliação.

Destes estudos internacionais, sobre as aprendizagens dos alunos, destacamos a OCDE por ser das organizações que mais estimulam este tipo de estudos internacionais. No final dos anos noventa de século passado, elaborou o projeto denominado PISA (Programme for International Student Assessment), que passamos a apresentar no ponto seguinte.

### **1.7. PISA – Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens**

Como já foi referido anteriormente, existem vários estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos. Portugal tem vindo a participar em alguns deles, como é o caso do PISA. De acordo com a OCDE (2007), este programa foi lançado em 1997. Segundo este órgão, é um Programa Internacional de Avaliação de Alunos e o maior estudo internacional na área da educação e envolve um elevado número de países. O PISA procura medir a capacidade dos jovens estudantes de 15 anos que frequentam as

escolas públicas ou privadas, do 7.º ao 12.º ano. Tem como objectivo principal a avaliação das competências dos alunos nas literacias de leitura, de matemática, científica e de resolução de problemas. Pretende verificar se os estudantes estão bem preparados para os desafios futuros, se são capazes de analisar, fundamentar e comunicar efetivamente e se têm a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida.

Ainda segundo a OCDE (2007), os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de três em três anos, os resultados dos Sistemas Educativos em termos do desempenho dos alunos, segundo técnicas aceites internacionalmente. O PISA é organizado em ciclos de análise trienais, elege em cada ciclo um dos domínios como principal: PISA 2000 e PISA 2009, literacia de leitura, PISA 2003 e PISA 2012, literacia matemática e PISA 2006, literacia científica.

No quadro 1.3 podemos ver o que é o Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens.

#### **Quadro 1.3 - Programa Internacional de Avaliação das Aprendizagens**

- É o maior estudo internacional na área da educação, envolve um elevado número de países e procura medir a capacidade dos jovens estudantes de 15 anos que frequentam as escolas, públicas ou privadas, do 7.º ao 12.º ano.
- Centra-se no conceito de “literacia” que segundo a OCDE (2007a) consiste em os alunos aplicarem o conhecimento e as suas capacidades em áreas-chave, em analisarem, raciocinarem e comunicarem eficaz e efetivamente, em resolverem e interpretarem problemas numa variedade de situações da vida real.
- Tem como objectivo principal a avaliação das competências dos alunos de 15 anos nas literacias de leitura, de matemática de científica e de resolução de problemas.
- Pretende verificar se os estudantes estão bem preparados para os desafios futuros: se são capazes de fundamentar, de analisar e comunicar efetivamente; se têm a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida e até que ponto adquiriram algum do conhecimento e competências essenciais num momento em que estão a terminar a escolaridade obrigatória.
- Constitui uma resposta da OCDE às exigências dos seus países membros de disporem de dados sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e do desempenho dos seus sistemas educativos.

Fonte: Adaptado de OCDE (2007) PISA – The OECD Programme for International Student assessment<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Acessível em <http://www.pisa.oecd.orgdateoecd/51/27/37474503.pdf>

O que se espera alcançar com este estudo, segundo a OCDE (2007) é a tomada de consciência da eficácia das aprendizagens proporcionadas pelos sistemas educativos do país, da região e da própria escola, é identificar as áreas que necessitam de ser melhoradas e permitir a comparação da eficácia dos sistemas educativos entre os países participantes. Os resultados obtidos do estudo permitem monitorizar, de três em três anos, os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, segundo técnicas aceites internacionalmente

De acordo com a opinião de Carvalho, Afonso e Costa (2011), a adesão e permanência no PISA têm uma importante força simbólica, indissociável do estatuto da agência que o tutela. Segundo os autores, nos casos de Portugal e da Bélgica essa força parece ligada à necessidade de ter visibilidade na política internacional.

O Primeiro Ciclo de Avaliação PISA é composto por três edições, como podemos ver no quadro 1.4.

**Quadro 1.4 - Primeiro Ciclo de Avaliação PISA**

<b>Ano 2000</b>	A primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE.	Em Portugal o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.
<b>Ano 2003</b>	O PISA 2003 contou com 41 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE (30), envolvendo mais de 250 000 alunos de 15 anos. O estudo deu um maior enfoque à literacia matemática e teve como domínios secundários as literacias de leitura e científica, bem como a resolução de problemas.	Em Portugal o PISA envolveu 153 escolas (sendo 141 públicas e 12 privadas), abrangendo 4608 alunos, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.
<b>Ano 2006</b>	No estudo PISA que decorreu em 2006, houve preponderância da literacia científica e contou com a participação de cerca de 60 países, envolvendo mais de 200 000 alunos de 7 000 escolas.	Em Portugal o PISA envolveu 172 escolas (sendo 152 públicas e 20 privadas), abrangendo 5109 alunos, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.

Fonte: OCDE (PISA 2002, PISA 2004, PISA 2007)

Azevedo (2007) afirma que nestas três primeiras edições do PISA, Portugal situou-se abaixo da média da OCDE, Costa (2011) refere que Portugal em 2006 na literacia científica ocupou o 37º lugar, entre os 57 países estudados, com uma pontuação de 474 e a média dos países-membros foi de 500 pontos. Na tabela 1.1. podemos verificar a média portuguesa nas três edições PISA.

**Tabela 1.1 - Classificação média em leitura, Matemática e Ciências nas três edições de avaliação do PISA, em Portugal (2000, 2003 e 2006)**

	Leitura			Matemática			Ciências		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
<b>Média OCDE</b>	500	500	500	500	500	500	500	500	500
<b>Média Portugal</b>	470	478	472	454	466	466	459	468	474
<b>Média União Europeia</b>	487			492			496		

Fonte: OECD, PISA (2000, 2003, 2006, 2007)

Da análise dos dados, e corroborando as afirmações de Azevedo (2007) e Costa (2011) verifica-se que nas três edições de avaliação PISA, a média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e também da média da União Europeia. Estes valores mostram que há ainda um longo caminho a percorrer, no que diz respeito à melhoria da taxa de sucesso dos alunos portugueses.

Sobre estes resultados do PISA Azevedo (2007) questiona:

Porque é que são tantas vezes os resultados educacionais da Finlândia para fundamentarmos as políticas educativas nacionais? Porque é que a publicação anual dos resultados do PISA [...] tem um impacto político tão grande e um eco tão significativo nos media?

Será que a divulgação massiva e generalizada dos resultados do PISA não influencia as políticas educativas nacionais? Mas não só as políticas, como como também as escolas e os seus diretores, as salas de aula e as práticas pedagógicas dos professores (p.7).

Afonso e Costa (2009) tentam responder a algumas das questões levantadas pelo autor, afirmando que o PISA constitui uma resposta da OCDE às exigências dos seus países membros, de disporem de dados sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e do desempenho dos seus sistemas educativos.

Os resultados deste estudo, segundo os autores supracitados, poderão ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos como instrumentos de trabalho na definição de políticas educativas tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura.

Para Carvalho, Costa e Afonso (2011) o PISA é apresentado concretamente nos casos da Bélgica, França, Portugal e Escócia como:

sendo capaz de “sensibilizar” para o debate público sobre a educação: oferece diagnóstico, identifica problemas e destaca os bons exemplos. É considerado como uma fonte valiosa de informação privilegiada que permitiu reforçar a atenção dada a certos problemas e uma mais célere resposta. Dito de outro modo, para os decisores políticos o PISA configura um novo tipo de influência, apresentando os dados e recomendações úteis para reequacionar a educação, assim “despertando-os” para pensar sobre as questões de uma maneira diferente, mas também legitimando medidas políticas (p.132).

No nosso país, de acordo com Afonso e Costa (2011), esta situação política verificase a partir de 2005, com a entrada em funções do XVII Governo Constitucional, em que o PISA passou a ser promovido no discurso dos decisores políticos para justificar determinadas opções. Segundo os autores, a ministra da Educação aproveitou a apresentação pública dos resultados do PISA de 2003, para anunciar um conjunto de medidas políticas com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos portugueses, principalmente, nas avaliações internacionais, como podemos observar no quadro 1.5.

**Quadro 1.5 - Medidas Políticas Implementadas a partir dos resultados do PISA**

1ª	o reajustamento do quadro de habilitações para a docência;
2ª	os programas de Formação de Professores;
3ª	novas regras de acesso e progressão à carreira;
4ª	a implementação do Plano de Ação para a Matemática;
5ª	reforçar o apoio da ação social escolar;
6ª	alargar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP);
7ª	o Programa de Formação em Ensino experimental das Ciências;
8ª	o Plano Nacional de Leitura;
9ª	o novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente;
10ª	a redimensionação das cargas horárias e as mudanças na organização curricular;
11ª	o prolongamento do horário das escolas do 1ºCEB;
12ª	o Plano Tecnológico com a iniciativa “e-escolinha”;
13ª	a revalorização dos edifícios escolares.

Fonte: Afonso e Costa (2011, pp.114-115)

As medidas apresentadas no quadro anterior foram implementadas nas nossas escolas, a partir dos resultados escolares modestos dos alunos portugueses no PISA. Afonso e Costa (2011) referem que o conjunto de medidas políticas implementadas a partir dos resultados do PISA (primeiro ciclo) têm como objetivo a melhoria do desempenho dos nossos alunos, principalmente os do 3º ciclo, que foram os que mais contribuíram para que Portugal tivesse ficado abaixo da média da OCDE, e tentar solucionar os problemas que surgem no quotidiano das escolas. Os autores supracitados referem que estas medidas deverão ser regularmente avaliadas e retiradas as respetivas conclusões, para se corrigir possíveis erros e dar continuidade aos projetos, no sentido de promover o sucesso escolar.

Carvalho (2011), Afonso e Costa (2009) concluem que o PISA possibilita a análise dos fenómenos de multi-regulação e de governar pelos instrumentos, a partir do papel do conhecimento na decisão política, ou seja, o conhecimento veiculado pelos instrumentos referidos afigura-se como alavanca de fazer política e de regular os atores sociais. Segundo os autores, o que se compreende pela maior objetividade que transmite aos decisores políticos na legitimação das políticas mais polémicas, servindo de justificação

pelos números de medidas mais arrojadas, ou seja, representam um pretexto para a implementação de reformas educativas.

O segundo Ciclo de Avaliação PISA vai na sua segunda edição, como podemos confirmar no quadro 1.6.

**Quadro 1.6 - Segundo Ciclo de Avaliação PISA**

<b>Ano</b> <b>2009</b>	O estudo PISA que decorreu em 2009 teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O estudo contou com 65 países, 33 dos quais membros da OCDE envolveu mais de 400 000 alunos de 15 anos.	Em Portugal o PISA envolveu 212 escolas, abrangendo 6298 alunos, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.
<b>Ano</b> <b>2012</b>	Em 2012 o estudo PISA deu um maior enfoque à literacia matemática. O estudo contou com 65 países, incluindo a totalidade dos membros da OCDE, envolvendo mais de 500 000 alunos de 15 anos.	Em Portugal o PISA envolveu cerca de 200 escolas abrangendo 5700 alunos, desde o 7.º ano ao 11.º ano de escolaridade.

Fonte: OCDE (PISA 2010, PISA 2013)

Da análise do quadro, verificamos que o nosso país participou no PISA 2009 e 2012 e está atualmente a participar na preparação do ciclo PISA de 2015. Como observámos anteriormente no quadro 1.4 e na tabela 1.1, referentes ao primeiro ciclo de avaliação PISA, a participação de Portugal neste estudo internacional começou no ano 2000, ou seja, desde o seu início, tendo o nosso país obtido resultados pouco satisfatórios.

Segundo o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE 2013, no PISA 2012, a China com Xangai, Singapura e Hong Kong ocupam os três primeiros lugares, nas três áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA. Portugal continua a manter-se abaixo da média da OCDE nas três áreas.

Ainda de acordo com os dados do relatório, no caso da matemática, os alunos portugueses obtiveram 487 pontos, sendo o nível da média geral 494; na avaliação dos conhecimentos de leitura, os estudantes portugueses conseguiram um resultado médio de 488, enquanto o nível da média geral se fixou nos 496; e nas ciências, os alunos nacionais obtiveram 489 pontos, sendo a média de 501 nesta área.

A OCDE (2013), no seu sumário executivo, destaca a melhoria da performance dos estudantes nacionais desde 2003 e refere que Portugal faz parte do grupo de países, que, participando em todas as avaliações desde 2003, apresenta uma melhoria média em matemática de mais de 2,5 pontos por ano. Como se pode verificar na afirmação seguinte:

Among countries and economies that have participated in every assessment since 2003, Brazil, Italy, Mexico, Poland, Portugal, Tunisia and Turkey show an average improvement in mathematics performance of more than 2.5 points per year (OCDE, 2013, p.32).

De acordo com o relatório da OCDE (2013), “between 2003 and 2012 Italy, Poland and Portugal reduced the proportion of low performers and increased the proportion of high performers” (p.32). Ou seja, entre 2003 e 2012, Itália, Polónia e Portugal reduziram a proporção de baixo desempenho e aumentaram a proporção de alto desempenho. Os três países apresentam resultados muito equivalentes e a OCDE destaca-os por aumentarem a sua performance nas três áreas-chave.

Em relação ao nosso país, tanto em 2009 como em 2012, a pontuação média obtida na matemática manteve-se com 487 pontos; na leitura baixou de 489 pontos em 2009, para 488 em 2012 e nas ciências baixou também de 493 para 489 pontos.

No entanto, a OCDE (2013) refere que vários países que participaram no estudo PISA desde o seu início, entre os quais Portugal, têm sido capazes de aumentar a participação dos melhores desempenhos em matemática, leitura ou em ciência. O que indica que os sistemas de ensino podem promover a excelência académica, como se pode verificar na citação seguinte:

since their first participations in PISA, France, Hong Kong-China, Italy, Japan, Korea, Luxembourg, Macao-China, Poland, Portugal and the Russian Federation have been able to increase the share of top performers in mathematics, reading or science, indicating that education systems can

pursue and promote academic excellence whether they perform at or above the OECD average (e.g. Japan, Korea) or below the OECD average (e.g. Italy, Portugal, the Russian Federation), (OCDE, 2013, p.256).

O relatório da OCDE faz também referência a um conjunto de medidas de políticas educativas adotadas por Portugal nos últimos dez, doze anos, destaca as melhorias alcançadas pelos alunos portugueses, sendo a matemática a grande responsável. O relatório lembra que, em 2003, uma avaliação semelhante àquela que agora foi repetida colocava Portugal abaixo de países como: Luxemburgo, dos Estados Unidos, da República Checa, da França, da Suécia, da Hungria, da Espanha, da Islândia e da Noruega. Em 2012, Portugal conseguiu alcançar todos estes países, o que mostra que mesmo num curto espaço de tempo é possível melhorar de forma abrangente.

Em suma, se olharmos para as posições de Portugal nos rankings do PISA, nas três áreas-chave, leitura, matemática e ciências, podemos verificar que continuamos a meio da tabela. Os alunos portugueses mantêm-se abaixo da média da OCDE, apesar do relatório destacar a melhoria da performance dos estudantes nacionais desde 2003, nas três áreas. Esta melhoria poderá ser resultado de medidas políticas implementadas em 2005, em consequência dos resultados deste estudo internacional. Contudo, não compreendemos a que se deve tanto destaque para o caso português neste relatório da OCDE 2013. Entendemos que ainda temos muito que melhorar, primeiro para chegar à média da OCDE e depois mostrar ambição para competir com os países que ocupam os lugares cimeiros neste estudo.

Ainda a este propósito, Carvalho (2011), Afonso e Costa (2009) afirmam que os estudos internacionais contribuem para a melhoria da qualidade da educação, para o aumento da sua eficácia e para a prestação pública de contas, tendo em vista avaliar a eficiência dos sistemas de educação e de definir novos delineamentos para as políticas educativas nacionais. Para estes autores, o PISA representa um poderoso KbRT<sup>3</sup> instrumento de regulação baseada no conhecimento e orientado para o conhecimento do desempenho de uma população escolar específica. O KbRT intervém no debate público, em educação e no processo de decisão política e providencia: uma matriz cognitiva e

---

<sup>3</sup> do inglês, knowledge based regulation tool

normativa; um conjunto de valores e princípios de ação que guiam políticas educativas; e opera em diferentes escalas do global ao nacional. Constituiu também uma resposta da OCDE às exigências dos países membros, de disporem de dados sobre os conhecimentos, as competências dos seus alunos e desempenho dos seus sistemas educativos.

Para Turner (2007), o PISA fornece assim, informação sobre os sistemas de ensino e permite a comparação do desempenho dos alunos de um número alargado de países. É o maior estudo de avaliação em larga escala que avalia conhecimentos e competências dos alunos e a sua preparação para a participação futura em sociedade. Fornece informação internacionalmente comparável do desempenho dos alunos. Analisa a relação entre o desempenho dos alunos e fatores escolares e características destes. Analisa as alterações no desempenho dos alunos ao longo do tempo e ajuda a orientar a política educativa.

Da revisão da literatura sobre a temática, depreendemos que o PISA foi criado no quadro das iniciativas do Projeto INES<sup>4</sup>, veio fomentar a investigação e a produção de conhecimento que permita uma melhor gestão dos sistemas educativos e o desenvolvimento de uma mais rica teoria de ensino. É o maior estudo internacional na área da educação, envolvendo um elevado número de países. Centra-se no conceito de literacia e pretende obter um perfil de conhecimentos e competências dos alunos no final da escolaridade obrigatória, com o objetivo de verificar se os estudantes estão bem preparados para os desafios futuros.

O PISA constitui uma resposta da OCDE às exigências dos seus países membros, no sentido de disporem de dados sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e do desempenho dos seus sistemas educativos. Este Programa veio contribuir também para uma visão sistémica da educação e incrementar uma maneira de medir os resultados das aprendizagens, permitindo a comparabilidade dos dados, ainda que os resultados possam ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos, como instrumentos de trabalho na definição ou reformulação de políticas educativas, tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura.

Este tipo de programas contribui para que cada país possa dispor de dados sobre os conhecimentos e as competências dos seus alunos e do desempenho dos seus sistemas

---

<sup>4</sup> Indicadores Internacionais do Sistema Educativo

educativos. Para se obter esses dados é necessário avaliar e para avaliar é imprescindível saber o que é a avaliação.

Para Alves (2004) avaliar é uma atividade que o Homem faz de forma natural. Emite juízos de valor, consciente ou inconscientemente, que o levam a agir de forma pessoal perante o mundo que o rodeia. A autora acrescenta que, este ato avaliativo está presente em todos os domínios da atividade humana, alcança um estatuto privilegiado nos contextos escolares, nomeadamente nas aprendizagens, pois é nestes contextos que a avaliação se assume como um elemento central de construção e de conhecimento do percurso que os alunos trilham ao longo da sua aprendizagem.

O termo avaliação, para Pacheco (1994), integra uma variedade de significados e, por isso, com um extenso campo semântico, querendo dizer, uma vez consultado o dicionário, «determinar a valia ou valor de», «apreciar o conhecimento de, reconhecer a força de, estimar, calcular, organizar». [...] “A avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (p.63).

É neste cenário de diferentes definições e opiniões que tentamos clarificar a complexidade deste conceito, no próximo capítulo.

**A Avaliação Institucional das Escolas**



Neste capítulo abordamos a avaliação em geral e avaliação de escola em particular. Começamos com a concetualização de avaliação e procuramos compreender as práticas que lhe são inerentes. Mostramos a complexidade do conceito “avaliação”, apresentamos a Escola e avaliação num contexto de mudança, assim como, as mudanças que têm afetado a sociedade e as escolas portuguesas nas últimas décadas.

Analisamos os tipos de avaliação externa internacionais, nomeadamente, europeias e a norte-americana, o processo complicado que é avaliar as escolas e os seus paradigmas de avaliação. Sendo a temática desta investigação a Avaliação Externa de Escolas analisamos, aprofundadamente, as modalidades de avaliação de escola: avaliação interna ou autoavaliação e avaliação externa refletindo sobre a articulação entre elas.

Para finalizar o capítulo, apresentamos e comparamos os três movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola: o movimento designado por escolas eficazes – effective school; o movimento da melhoria da escola – school improvement; e o movimento designado por melhoria eficaz da escola – effective school improvement.

### **2.1. A Complexidade do Conceito “avaliação”: o seu Significado Polissémico**

Quando abordamos o tema avaliação, facilmente nos deparamos com a polivalência do vocábulo e quando nos referimos ao setor Educação, logo nos surgem questões como a avaliação dos alunos, das escolas, de programas e recentemente dos professores.

Segundo Freitas (2001), em Portugal o conceito de avaliação educacional é recente, era praticamente desconhecido entre nós, antes dos anos 70 do século XX. Só nesta altura se começa a falar de avaliação educacional, quer em relação à avaliação dos alunos, quer em relação à avaliação de programas. O autor refere que, uma década mais tarde, os professores portugueses já pensam na avaliação de outra forma e três fatores contribuíram para esta situação: as influências internacionais; as universidades novas do Minho e de Aveiro, com cursos de formação de professores; e também o papel dos organismos do Ministério da Educação.

Neste estudo interessa-nos clarificar o conceito de avaliação institucional, de escolas, no entanto, o conceito de avaliação é, do ponto de vista teórico-concetual, indissociável do conceito avaliação educacional. Assim, no modelo tradicional de avaliação, esta referia-se exclusivamente à avaliação dos alunos, hoje o conceito de

avaliação é muito mais amplo, associa-se à avaliação dos alunos, professores, processos educativos, organizações escolares, administração e ao sistema educativo.

Para Guba e Lincoln (1989), não há uma forma correta e única de definir avaliação, uma vez que as concepções de avaliação são «construções mentais humanas» e, como tal, não têm um carácter ontológico indiscutível. Como vimos anteriormente nas quatro gerações de avaliação destes autores (Guba e Lincoln), a perspetiva histórica poderá ser uma maneira de melhor compreender os significados da avaliação, tendo em conta a existência de um determinado «contexto». Podemos referir que a temática da avaliação não é consensual, dada a possibilidade de diferentes utilizações do termo. Assim, perante esta panóplia de concepções, verificamos que o conceito é diversificado e dependente, em grande medida, de cada perspetiva teórica que define a forma de conceber e fazer a avaliação.

Deste modo, Clímaco (2005) reconhecendo que o campo semântico da avaliação é plurívoco refere que:

A maior parte dos manuais que abordam as questões da avaliação consagram como definição de «avaliação», enquanto conceito e prática, a que foi adoptada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, nos Estados Unidos da América: «Juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto». Esta definição pressupõe que a avaliação tem como finalidade determinar o valor através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva, fiável e válida (p.103).

Esta autora realça, ainda, a noção da «sistematicidade» como sendo tão importante como a de «juízo» ou a de «valoração», uma vez que a mesma se reporta a “observações e apreciações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares descritivas de uma situação ou objeto, de modo a captar diferentes perspetivas e incidências” (p.104). Nesta discussão, chama a atenção para autores que defendem a avaliação como emissão de juízos de valor e outros que se opõem a esta visão e que sustentam que “os juízos de valor dependem mais dos quadros mentais éticos e políticos dos avaliadores do que da natureza e qualidade do objeto avaliado e referem o risco que as avaliações podem

representar para um projeto”, ao ficarem limitadas aos “critérios estatísticos da validade e da fiabilidade, na ilusão de que anulam a subjetividade de todo o analista” (Clímaco 2005, p.104).

No entanto, a mesma autora sublinha que as divergências, quanto à definição do conceito de avaliação, não a descredibilizam nem a tornam desnecessária, uma vez que a própria complexidade das organizações sociais pode desencadear diferentes abordagens complementares, para que se possa descrever e compreender o objeto avaliado, respondendo de forma útil aos diferentes destinatários da avaliação. Salieta também que “este antagonismo de posições serve apenas para ilustrar como as questões ligadas à avaliação não são pacíficas, a começar pela própria definição” (Clímaco, 2005, p.104).

Os significados atribuídos à avaliação são vários, se para uns avaliar pode significar, entre outras coisas, medir, selecionar, quantificar, acreditar e classificar, para outros, pode significar aprender, dialogar, melhorar, compreender (Hadji, 1994; Rodrigues, 1999; Guerra, 2003b).

Para Neto-Mendes (2002) avaliar é julgar, medir, pesar, apreciar, analisar, verbos que apontam para um enfoque mais quantitativo, demarcado por claras intenções de objetividade. Mas se esta é a conceção que enforma, de certa maneira, o «senso comum» avaliativo, não podemos todavia ignorar que avaliar é também “compreender, interpretar, refletir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais – uma visão mais qualitativa, em que as marcas de subjetividade dos atores são vistas como um enriquecimento e um aprofundamento da informação” (Neto-Mendes, 2002, p.14).

Assim, estamos perante uma pluralidade de verbos que podemos convocar para definir o ato de avaliar.

No quadro 2.1 podemos observar uma síntese dos autores que melhor definem a avaliação e verificar a existência de alguns consensos na comunidade científica sobre esta temática.

**Quadro 2.1 - Síntese das definições de avaliação**

<b>Fonte</b>	<b>Definição</b>
<b>Hadji (1994, p.29)</b>	avaliar é tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação.
<b>Lesne (1984, cit. in Rodrigues, 1999, p.25)</b>	avaliar é pôr em relação, de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.)
<b>Barbier (1985, p.32).</b>	um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor.
<b>Stufflebeam (1978, p.127)</b>	a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas. [...] três passos – delinear, obter e fornecer informações – [cuja informação] obtida deve satisfazer a critérios de utilidade, e deve orientar a tomada de decisões.
<b>De Ketele (1991, p.266)</b>	a avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões.
<b>Peralta (2002, p.27)</b>	defende que a avaliação consiste na recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.
<b>Pacheco (2002a, p. 59)</b>	avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos.
<b>Cardinet (1993, p.33)</b>	a avaliação é um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola.
<b>TenBrink (1974 e 1982, cit. in Alves, 2001, p.57)</b>	a avaliação consiste num processo de recolha de informação, com vista à formulação de juízos que possibilitem a tomada de decisões.

De acordo com o quadro, se as primeiras duas definições de avaliação (Hadji, 1994 e Lesne, 1984) estão presentes em qualquer ato humano, funcionando como formas de exprimir os seus pensamentos, a terceira forma de avaliação implica que o avaliador procure um certo distanciamento de possíveis perceções que possa ter, sendo a própria avaliação sujeita a regras de rigor, validade, pertinência, utilidade e de fiabilidade. Ou seja, nesta forma de avaliação (Barbier, 1985) verificamos a implicação da necessidade de

elaborar e explicitar os critérios de avaliação, por exemplo, a avaliação de escola resulta num juízo de valor que depende da confrontação do resultado do desenvolvimento de um projeto, com os objetivos pretendidos. Para os três autores, a avaliação produz um juízo de valor que resulta de um confronto entre os dados desejados, esperados e ideais – referente, e os dados reais – referido.

Segundo os autores (Stufflebeam, 1978; De Ketele, 1991; Cardinet, 1993; Pacheco, 2002a; Peralta, 2002; TenBrink, 1974 e 1982), o juízo de valor produzido no ato de avaliar pode auxiliar na fundamentação das decisões que serão tomadas. Neste sentido, nas definições apontadas no quadro 2.1, existe a preocupação com uma avaliação que auxilie a tomada de decisões, Peralta (2002, p. 27) e Pacheco (2002a, p. 59). Nas duas últimas definições e na mesma linha de pensamento, mas acrescentando a noção de processo à definição, encontramos Cardinet (1993) para quem a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola (p.33) ”. Também para TenBrink (1974 e 1982, cit.in Alves, 2001) a avaliação “consiste num processo de recolha de informação, com vista à formulação de juízos que possibilitem a tomada de decisões (p.57) ”.

A multiplicidade de definições de avaliação, no âmbito da educação, situam-na como sinónimo de medida (Tyler, 1942), ou, ainda, como produção de um juízo de valor (Barbier, 1985; Hadji, 1994; Lesne, 1984), por fim, existe também uma corrente que, a par da formulação do juízo de valor, reconhece que a avaliação possibilita a orientação e fundamentação da tomada de decisões (Cardinet, 1993; De Ketele, 1991; Pacheco, 2002a; Peralta, 2002; Stufflebeam, 1978; TenBrink, 1974 e 1982).

Assim, a avaliação é entendida como um processo que conduz à formulação de um juízo de valor, orientando e fundamentando a tomada de decisões. A produção do juízo de valor é interpretada como a meta a ser alcançada no ato de avaliar, o “juízo de valor constitui a marca da avaliação”, ou seja, a sua presença possibilita afirmar se houve ou não avaliação (Barbier, 1985, p.76).

Neste sentido, Guerra (2003a), tentando aclarar o conceito de avaliação, distingue entre a avaliação como medida, a que chama «classificação» e a avaliação como processo, afirmando:

Uma coisa é a avaliação e outra coisa muito diferente é a classificação. Uma coisa é a medição e outra é a avaliação. Os ingleses utilizam diversos termos para fenómenos distintos que aqui incluímos na palavra “avaliação”. Ao utilizar uma só palavra, nela incluímos processos de *assessment*<sup>5</sup>, de *accountability*<sup>6</sup> [...] Quando duas pessoas dizem que é preciso melhorar a avaliação, pode ser que estejam a referir-se a mudanças completamente opostas. Uma quer mais quantificação, aplicação de critérios mecanizados, etc. A outra refere-se a uma maior participação da pessoa avaliada na tomada de decisões relativas à avaliação (p.16).

Freitas (2001) corrobora este autor, afirmando que, no que se refere à educação, a avaliação pode significar distintas realidades. Argumenta, assim, que:

O professor fala de avaliação a propósito das técnicas que utiliza para verificar se o aluno está a aprender consoante os objetivos que para ele determinou [...] e utiliza a mesma palavra quando o classifica num final de período ou de ano. Mas o mesmo professor também fala de avaliação quando refere o processo em que ele próprio é envolvido como objeto de avaliação, ou o currículo da sua escola, ou um estudo feito sobre a qualidade de manuais (p.96).

---

<sup>5</sup> De acordo com Guerra (2003), “O *assessment* é um processo avaliador que, mediante a aplicação de provas, mede os resultados com o objectivo de fazer uma classificação de escolas, professores, alunos, etc. Os resultados podem inspirar uma série de medidas corretoras, quer através da concessão de recompensas, quer através da estimulação que decorrerá do lugar ocupado na classificação (ibidem: 100). Este autor refere, ainda, que “os processos de *assessment*, propostos de maneira simplista, acabam por ser um método de aprofundamento das diferenças e, conseqüentemente, um modo de discriminação e de desenvolvimento da injustiça” (ibidem: 102).

<sup>6</sup> De acordo com o mesmo autor “*accountability* é um processo de responsabilização social, pelo qual se pede uma prestação de contas aos agentes profissionais. (...) Um serviço público, como é a educação, não pode desenvolver-se sem que os agentes prestem contas das suas responsabilidades. A avaliação realizada de acordo com este princípio de responsabilidade tem exigências democráticas importantes. (...) Os responsáveis políticos não são os únicos destinatários da informação. De facto, todos os cidadãos são também destinatários, na medida em que são os verdadeiros agentes do controlo social. A avaliação não é um entretenimento, mas sim um meio para transformar e modificar as situações deficitárias” (Guerra, 2003: 99).

Ao reconhecer que o ato de avaliar é complexo e difícil, Guerra (2003a) refere que é fundamental “saber a que é que nos estamos a referir quando falamos de avaliação. E saber o que é que pretendemos quando procedemos a uma avaliação” (p.8). Este autor preocupa-se sobretudo em entender a avaliação como um caminho para a aprendizagem. Caminho este que, sendo percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que sucede e porquê e nos facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.

Apesar da complexidade do ato de avaliar concordamos com o ponto de vista de Guerra (2003a), a avaliação pode ser concebida e utilizada “como um meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma” (p.5). O autor acrescenta “não é o momento final de um processo e, mesmo que o seja, pode converter-se no início de um novo processo mais rico e fundamentado” (p.5). E, em complementaridade, defende que:

A avaliação deve utilizar-se para promover a compreensão e a aprendizagem. Nas instituições onde se avalia muito e se transforma pouco, algo estará em falta. Com efeito, se avaliar ajuda a compreender, é inevitável que essa compreensão dê lugar a decisões que impliquem a mudança (Guerra, 2003a, p.19).

Neste caso, a avaliação é concebida como um processo de aprendizagem, e não como um produto, como um resultado final, pressupondo diagnosticar, dialogar, compreender, explicar, melhorar, refletir e aprender. Tal como considera Stufflebeam (2001), não há nenhuma abordagem avaliativa que funcione melhor do que as outras em todas as situações. A decisão de qual a abordagem ou que combinação de abordagens melhor se adapta a cada situação particular deve ser precedida por “um estudo concebido e conduzido para ajudar uma determinada audiência a avaliar o mérito e o valor de um determinado objeto” (p.11).

Como vimos são muitas as concepções de avaliação. Consideramos que esta temática da avaliação não é consensual, devido à possibilidade de diferentes utilizações do termo,

tornando-se difícil e complexo o ato de avaliar. Para Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) o ato de avaliar significa “a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisões” (p.9). No caso específico das escolas é uma classificação, que deverá contribuir para uma melhoria de resultados e de desempenhos. Defendemos como a maioria dos autores estudados (Azevedo e Correia, 2008; Leite, 1995; Guerra, 2003a; Almeida e Clímaco, 2005; Afonso A. e Pacheco, 2010; IGEC, 2012), que a avaliação deve trazer melhorias para as escolas.

## **2.2. A Escola e a Avaliação num Contexto de Mudança**

Enquanto instituição educativa, a Escola é uma criação histórica com características e missões peculiares, que resultam, entre outros fatores, de longos e contraditórios processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos (Lima, 2003; Canário, 2005). A Escola é uma organização social onde convivem pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, crianças, adolescentes, jovens), é uma organização com fins educativos, esperando-se como resultado o desenvolvimento pessoal, social e educativo dos alunos. É uma organização com forte implantação social tendo uma finalidade concreta, objetiva e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela (Rocha, 1999).

A Escola surge como o espaço privilegiado de coordenação, de regulação e simultaneamente de mudança e de inovação, adquirindo um lugar central na nova tendência da Administração da Educação. Isto mesmo é referido no estudo realizado pela CNE (2007) “a escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política” (p.3).

Clímaco (2005) afirma que de todas as instituições, as escolas são aquelas que mais habituadas estão a lidar com a avaliação, a programá-la, a pô-la em prática, a analisar resultados e a dar feedback, particularmente aos alunos e aos pais. Esta experiência, segundo a autora, é muito importante para perceber o papel da avaliação, em geral, no desenvolvimento e na aprendizagem.

Para Silva (2010), a qualidade de uma escola não é simples de definir nem de avaliar, uma vez que é necessário considerar uma panóplia muito alargada de elementos de diversa natureza, mas é imprescindível assegurar a sua qualidade. “Os resultados de

aprendizagem dos alunos são um dos indicadores mais correntemente utilizados para aferir a qualidade de uma instituição escolar” (p.51). O autor menciona que num tempo em que a qualidade dos serviços oferecidos e a prestação de contas à sociedade são práticas essenciais em qualquer área, as escolas têm que estar cada vez mais comprometidas com estes objetivos, por isso, “é indispensável que as organizações escolares adotem medidas necessárias à elevação da qualidade do serviço prestado e à melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos” (Silva, 2010, p.51).

Neste sentido, Terrasêca (2002) refere que as evoluções e alterações recentes no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, quer pelo surgimento de agrupamentos, quer pela autonomia decretada, a promoção da competição e as pressões diversas colocadas às escolas têm vindo a revelar uma forte influência nos programas de avaliação de escolas implementados e oferecem um novo quadro de interrogações, em torno da questão da avaliação das escolas.

### **2.2.1. Porque muda a Escola?**

A sociedade atual evolui e transforma-se tão rapidamente que a instituição escolar tem dificuldade em acompanhar e responder em tempo útil aos desafios que lhe são colocados. Clímaco (2005) menciona que num mundo global e com as mudanças ocorridas ao nível tecnológico, científico, económico, político e principalmente social, não é possível compreender este tipo de mudanças que se impõem à escola, se não se perceber o que de fundamental mudou na sociedade em que vivemos. No entender da autora, só estaremos preparados para os desafios que hoje se colocam à escola, que são mais intensos do que já eram na última década, se acompanharmos as transformações da sociedade. A autora acrescenta ainda que:

Estas profundas alterações das sociedades globalizadas não podem deixar de ter consequências no mundo da educação: ao nível da organização das escolas e do modo como são geridas, ao nível da definição das suas missões e objetivos, com efeitos na conceção e desenvolvimento do currículo, bem como na organização do trabalho dos professores, incluindo a forma como cooperam na produção de materiais, na discussão e organização das próprias

situações de ensino e de aprendizagem, em contextos formais da sala de aula, que preparem os alunos para saber trabalhar e aprender em contextos informais e de estudo autónomo (Clímaco, 2005, p.149).

Na mesma linha de pensamento, Cristo (2012) afirma que a educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades. Segundo o autor, esta constatação realça o facto de, por definição, um sistema educativo estar em constante mutação, acompanhando as necessidades educativas da sua população, sejam elas de erradicação do analfabetismo ou a promoção de maior competitividade económica. As sociedades evoluem e um bom sistema educativo é aquele que acompanha essa evolução.

Clímaco (2005) corrobora esta opinião, ao referir que, nos últimos 30 anos, as mudanças no mundo à volta da escola têm sido imensas. Em Portugal, também podemos observar as mudanças mais significativas que têm afetado a sociedade e as escolas nos últimos anos, no quadro 2.2.

**Quadro 2.2 - As mudanças que têm afetado a sociedade e as escolas portuguesas**

<b>i)</b>	O enorme crescimento do sistema educativo em termos de dimensão, ou número de escolas, alunos e de professores;
<b>ii)</b>	A transformação das populações escolares, cada vez mais heterogéneas e, por isso também cada vez mais em risco de serem segregadas da cultura escolar académica tradicional;
<b>iii)</b>	O aumento da população escolar feminina, mais afirmativa ou agressiva em termos comportamentais face ao estudo e ao trabalho, e em atitude face à sua realização pessoal;
<b>iv)</b>	O aumento das populações masculinas que renunciam à escola, [...] entram precocemente no mundo do trabalho, na miragem de “começar ganhar dinheiro” e “aprender na escola da vida”;
<b>v)</b>	o número crescente de alunos oriundos de outros países, falando outras línguas, [...] nem sempre bem integrados na sociedade e na escola;
<b>vi)</b>	a alteração da origem social, a composição e formação do corpo docente, nalguns níveis de ensino com níveis etários muito jovens e, na generalidade, todos portadores de licenciaturas, em muitos casos a primeira geração familiar a alcançar uma formação superior.

Fonte: Clímaco (2005, p.149)

A uniformização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, no entender de Formosinho e Machado (2010), tornou a escola mais complexa, aumentou a população humana que acolhe e a sua heterogeneidade. As estruturas organizacionais diversificaram e as ofertas formativas passaram por um processo de unificação de vias de ensino que implica a diversificação curricular na escola e a diferenciação dentro da própria turma, enquanto unidade básica da escola.

A escola na opinião de Formosinho e Machado (2010), é um sistema muito complexo, não só devido à sua diversidade e multiculturalidade, mas também porque nela interagem professores e alunos, pais e pessoal não docente, representantes do poder político local e social.

Atualmente, estamos a viver um sentimento geral de crise social, que se estende à educação e, mais especificamente, à Escola. Nesta perspetiva, Canário (2001 e 2005) refere que, ao passarmos de uma escola elitista para uma escola de massas, houve um tempo de promessas (de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade) que fracassou, dando lugar a um tempo de incerteza. Este último caracterizou-se por sentimentos gerais de frustração social quanto à utilidade da escola, que resultaram em desencanto.

Neste sentido, Dubet (1998, cit. in Canário, 2005) afirma que “a escola perdeu a sua inocência”, pois é uma fase em que se põem em causa não só as dimensões da escola, mas também o sentido desta (p.80). Nos alunos, são visíveis crescentes manifestações de rejeição à aprendizagem, cujas expressões tomam forma das mais diversas maneiras como: a violência escolar; a indisciplina; o absentismo; o abandono escolar; ou mesmo os baixos níveis de literacia. No caso dos docentes, este desencanto revela-se através do mal-estar docente, do défice de sentido da sua ação e do défice de legitimidade social (Canário, 2001 e 2005).

Ainda a este propósito, Marchesi e Martín (2003) referem que neste “clima de «vendaval das mudanças», a escola deve estruturar-se, de modo, a não apenas conseguir sobreviver nesta era pós-moderna, mas sobretudo a viver nela, justificando-se, para tal, um forte investimento na inovação” (p.17). Esta ideia resulta do facto de a mudança ser vista como algo obrigatório, sendo, por isso, “o propósito final da educação criar uma sociedade que aprende, logo, um mundo que aprende” (Fullan, 2002, p.153). Este autor

defende que “as organizações (e as sociedades) que se fundamentem numa aprendizagem e num ensino permanentes a todos os níveis dominarão o séc. XXI” (Fullan, 2002, p.154). O autor afirma que é neste âmbito que:

as escolas e as empresas são equivalentes, isto porque, na dita sociedade do conhecimento, ambas têm de se transformar em organizações de aprendizagem, caso contrário jamais serão capazes de sobreviver. Assim, os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes – como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida (Fullan, 2003, p.9).

Neste sentido, Hargreaves (1998) defende que a aprendizagem será o recurso mais importante para a renovação das organizações nesta era pós-moderna, Fullan (2002) e Bolívar (2003) referem que os indivíduos devem ser seres que aprendem, combinando o desenvolvimento intelectual, a capacidade para pensar e formular ideias, com o desenvolvimento social, a capacidade de trabalhar com os outros, sempre num ambiente de organização para ir aprendendo em todas as situações, desenvolvendo uma competência fundamental que é a competência de fazer face à mudança.

Para Formosinho e Machado (2010), a democratização do acesso à educação acarretou novos desafios de difícil resolução, sendo a escola secundária a menos preparada para a mudança. Os autores referem que passou a ser obrigação da escola a motivação e a recuperação dos alunos menos aptos, deixando de ser possível excluir os que não fossem capazes de acompanhar, ao ritmo desejado, as exigências cognitivas que ela mesma impunha.

Também Canário (2005) menciona que a missão das escolas passou a consistir na viabilização do sucesso educativo de todos, investindo na promoção de uma verdadeira equidade, atenuando assim as assimetrias da sociedade. Neste sentido, o principal problema educativo passou a consistir na identificação de causas do insucesso escolar, tornando claro que só há excelência e qualidade se houver equidade.

De acordo com Bolívar (2003), à Escola exige-se que se assuma como a chave da mudança ou como um local estratégico de mudança, na medida em que as diversas reformas educativas têm falhado os seus propósitos, assim, quando a “uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema” (p.20). Com efeito, é necessário que a Escola tome decisões sobre projetos inovadores, tendo para isso que possuir recursos adequados, tais como, a descentralização das tomadas de decisão, a atribuição de uma maior autonomia, a criação de espaços que proporcionem o trabalho colaborativo entre os docentes e a promoção de culturas reflexivas, e a criação de um compromisso com as comunidades educativas (Hargreaves 1998; Alarcão 2001; Bolívar 2003). Morgado (2003) realça que qualquer mudança tem de passar sempre pelos atores internos da escola que deverão centrar-se, num esforço conjunto, no desenvolvimento de capacidades autónomas de aprendizagem, pelo exercício efetivo da integração curricular, com vista a uma “compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem” (p.336).

Para Afonso A. (2010), as verdadeiras escolas reconstróem-se e reatualizam-se quotidianamente pela ação pedagógica e organizacional, quer pela forma “como resistem a certas heranças simbólicas sociais e culturais”, quer pela forma “como encaram, com maior ou menor capacidade de iniciativa e criatividade, os constrangimentos, dilemas e oportunidades, ou como assumem e concretizam novas missões e objetivos” (p.354).

Pacheco (1998) defende que, o que a sociedade exige da escola e o que a escola exige da sociedade, é uma problemática que em todos os tempos e momentos tem adeptos, que criticam e que elogiam as aprendizagens dos alunos. O autor acrescenta que ao exigir-se à escola, como se exige à empresa, um produto de qualidade deve ser admitido que cada época social equaciona competências diferentes e que esse mesmo produto não é somente fabricado no meio escolar.

Ainda a este respeito, Sacristán (1996) citado por Pacheco (1998) sublinha que, cada vez mais é maior o número de encarregados de educação que são tão cultos como os professores, estando, por vezes, mais bem informados e que o capital cultural dos alunos é proveniente de meios muito diversos, alguns dos quais muito mais atraentes que a escola.

Em suma, a nossa sociedade não é mais a sociedade do saber reservado e tranquilizador. Diariamente somos confrontados com o desenvolvimento científico e

tecnológico, marco de um mundo cada vez mais globalizado. Assim, a escola assume um papel de extrema importância e complexidade na sociedade, uma vez que é nesta instituição que os percursos profissionais e pessoais de todos os cidadãos começam. Esta particularidade torna a escola um contexto extraordinariamente heterogêneo e diversificado em termos de competências dos indivíduos, sistemas de valores e culturas, bem como do ponto de vista social e económico.

O conceito de mundo atual, visto como «aldeia global» obriga a escola a acompanhar a evolução da sua população, a estar estruturada para poder responder às suas exigências e a questionar o tipo de resposta que tem para lhe oferecer.

Partilhando da opinião dos autores supracitados e mencionando as palavras de Clímaco (2010) «a principal fonte de mudança e de melhoria da escola é de ordem cultural». A cultura de escola herda-se, mas expande-se não só através dos «artefactos e dos símbolos», mas através dos “laços invisíveis que unem e juntam pessoas diferentes em torno de um projeto com ambição educativa e da ação que lidera a mudança e avalia para saber onde é preciso fazer mais” (p.14).

### **2.2.2. Porque devem mudar os professores?**

A educação multicultural pressupõe, de acordo com a literatura especializada, uma mudança quer ao nível das mentalidades dos professores, quer das suas práticas pedagógicas. Esta mudança exige que estes assumam um papel mais ativo na configuração do currículo e que não se limitem a aplicar o que outros pensaram e conceberam.

Os professores têm uma tarefa difícil a concretizar, pois não podem monopolizar o discurso na sala de aula, têm de ser capazes de transformar a escola numa verdadeira comunidade de aprendizagem em que todos os alunos tenham um papel de relevo.

Como refere Leite (2002), cumpre aos professores recusarem ser consumidores passivos do conhecimento e meros executores, devendo tomar decisões, em que eles próprios são os construtores do currículo nacional, de acordo com as especificidades locais onde este tem de ser aplicado. Ainda segundo esta autora, a diversidade cultural está presente na escola de hoje, torna-se evidente a necessidade da escola e dos

professores encontrarem respostas educacionais que a todos proporcionem sucesso. Se esta não estiver aberta e atenta à diferença, estará a contribuir para um maior distanciamento dos alunos que não se identificam com a cultura-padrão da escola, provocando choques culturais, que poderão levar à desmotivação e resultar em insucesso, indisciplina, abandono escolar e até exclusão social.

Atualmente, as teorias sociais, educacionais e curriculares têm mostrado que a diversidade sem diferenciação pedagógica pode levar à desigualdade de oportunidades educacionais. Para contrariar toda esta situação e atuar num contexto de mudança e melhoria da escola, o trabalho do professor tornou-se mais exigente e mais complexo. Neste sentido, Formosinho e Machado (2010) referem que:

Também a docência se tornou uma atividade ocupacional complexa. Tanto assim que o perfil geral de competências para o seu desempenho abrange quatro dimensões: profissional, dimensão social e ética, a do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a da participação na escola e de relação com a comunidade e a do desenvolvimento ao profissional ao longo da vida (p.77).

Apesar do reconhecimento generalizado de que a escola tem de mudar, face às enormes transformações à sua volta, e das várias reformas que foram introduzidas nos currículos e na gestão das escolas, a instituição escolar tem evoluído, melhorando progressivamente em diferentes campos, incluindo o da avaliação (Clímaco, 2005).

De acordo Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), ao analisarem as funções atribuídas à escola, afirmam que:

a instituição escolar, tem três “funções”, isto é, corresponde a três exigências ou necessidades da sociedade tal como ela atualmente existe: socialização<sup>7</sup>, seleção<sup>8</sup> e educação<sup>9</sup> [...] Esta está em crise: de acordo com amplos sectores

---

<sup>7</sup> Por socialização entende-se a inserção/integração dos indivíduos na sociedade (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 23).

<sup>8</sup> Por selecção refere-se a hierarquização dos indivíduos de acordo com as suas competências (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 23).

da opinião pública, ela não cumpre adequadamente as suas funções educativas e de socialização. E mesmo a função de seleção há muito quem entenda que nem essa ela cumpre cabalmente (p.23).

Os autores Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) vão mais longe, afirmando que daí “que se entenda ser necessária e urgente a avaliação dos sistemas educativos” (p.23).

De acordo com a opinião de Guerra (2003b), a avaliação pode servir para muitas finalidades simultâneas, como nos mostra o quadro 2.3.

**Quadro 2.3 - Finalidades da Avaliação**

<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Finalidades Percecionadas</b>	<b>Finalidades Desejáveis</b>
Medir Qualificar Comparar Classificar Selecionar Hierarquizar Atemorizar Sancionar Acreditar Julgar Exigir Promover	Aprender Dialogar Diagnosticar Compreender Comprovar Explicar Melhorar Reorientar Motivar Retificar Contrastar Refletir

Fonte: Guerra, (2003b, p.8)

Para Guerra (2003b), se perguntarmos a qualquer pessoa quais as finalidades mais importantes, as mais desejáveis, do quadro anterior, muitas dirão que são as da coluna B. No entanto, se se perguntar quais são as finalidades mais presentes no sistema educativo, provavelmente dirão que são as da coluna A.

Para o autor citado é importante reforçar as finalidades de natureza mais positiva, as mais desejáveis, e reduzir o peso das de natureza negativa, as percecionadas nas escolas, pois considera a avaliação como um percurso para a aprendizagem. Contudo, refere-se à dificuldade nas alterações ao nível do sistema educativo, quando argumenta:

---

<sup>9</sup> Por educação, Leite (2003), entende ser um conceito que está associado, por um lado, à ideia de mudança, mudança essa comandada pelo próprio indivíduo, e, por outro, à ideia de autonomia, onde o ser humano permanentemente vai aprendendo “a ser a tornar-se” (p. 132).

é muito difícil pôr completamente de lado algumas das funções que estão muito arreigadas no sistema educativo. É possível por exemplo, prescindir das qualificações, das comparações, das classificações? Provavelmente não. É necessário saber a que é que nos estamos a referir quando falamos de avaliação. E saber o que é que pretendemos quando procedemos a uma avaliação (Guerra, 2003b, p.8).

Relativamente à avaliação educacional, de acordo com Afonso A. (2002), entende-se o conceito como avaliação dos estudantes, dos professores, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas, Guerra (2003b) acrescenta que:

Estou a referir-me à avaliação a que submetemos os alunos (de forma quase inexorável) e à que se faz dos profissionais, das instituições e dos programas. Preocupo-me, sobretudo, em entender a avaliação como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, sendo percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que sucede e porquê e nos facilita a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas (p.9).

Tal como Guerra, também vemos a avaliação como um caminho para aprendizagem, centrado na melhoria dos resultados escolares, no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e na qualidade das aprendizagens, com vista à melhoria das práticas escolares e dos problemas de ensino e aprendizagem. Lopes (2008) afirma que “a aprendizagem, além de ter sido considerada por diversos investigadores o comportamento mais importante do ser humano, é também considerado um campo muito complexo” (p.281). Esta complexidade reflete-se no insucesso escolar, no quotidiano das escolas, é por esta razão que estas têm que atender à diversidade dos seus alunos e responder com eficácia aos desafios de os preparar para enfrentar uma sociedade. Mas sobretudo, a escola tem de se adequar aos ritmos e estilos de aprendizagem de cada um (Sim-Sim, 2001, cit. in Lopes, 2008).

A qualidade das aprendizagens dos alunos, segundo Guerra (2003b) está intrinsecamente relacionada com o grau de concretização dos projetos e do plano de atividades, instrumentos decisivos para a construção coletiva do currículo e para a justificação de um currículo autónomo, contextualizado, e que encontre respostas adequadas e concretas à realidade de cada escola. Para o autor, a avaliação deverá obedecer a doze princípios gerais, que passamos a apresentar no quadro 2.4.

**Quadro 2.4 - Princípios Gerais da Avaliação**

<b>1</b>	A educação é um fenómeno moral e não meramente técnico.
<b>2</b>	A avaliação deve ser um processo e não um ato isolado.
<b>3</b>	É preciso que a avaliação seja um processo participado.
<b>4</b>	A avaliação tem duas componentes: a corroboradora e a atributiva.
<b>5</b>	A linguagem sobre a avaliação serve para nos entendermos, mas também para nos confundirmos.
<b>6</b>	Para que a avaliação tenha rigor deve utilizar instrumentos diversificados.
<b>7</b>	A avaliação é um catalisador do processo de ensino e aprendizagem.
<b>8</b>	O conteúdo da avaliação é complexo e globalizador.
<b>9</b>	A avaliação pressupõe (exige) um conhecimento especializado acerca do processo de ensino/aprendizagem.
<b>10</b>	A avaliação tem que servir para a aprendizagem
<b>11</b>	É importante avaliar as avaliações.
<b>12</b>	A avaliação é um processo colectivo.

Fonte: Guerra (2003b, pp.13-20)

Dos vários princípios apresentados pelo autor, podemos destacar os que nos parecem mais importantes, porque para avaliar bem é necessário seguir determinadas orientações: a avaliação deve ter rigor; ser um processo participado e coletivo; ser um catalisador do processo de ensino e aprendizagem; a avaliação tem que servir para a aprendizagem; é importante avaliar as avaliações e o avaliador deve ter formação específica.

Para Perrenoud (1997), o professor deve procurar ser um profissional reflexivo e inteiramente dedicado aos processos de ensino e aprendizagem, não só no que respeita ao conhecimento profundo dos conteúdos curriculares, mas também no que se refere à inovação tecnológica, à investigação e ao nível dos domínios cultural e social da educação. O autor refere que:

Todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos ativos e respeita os seus alunos enquanto pessoas.

Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome.

Portanto, sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos ativos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas (Perrenoud, 1997, p.200).

A prioridade de qualquer professor deverá ser os seus alunos e sempre com o objetivo do sucesso educativo. Assim, os professores devem assumir um papel fundamental como elementos estratégicos de decisão curricular, capazes de tornarem os processos de ensino-aprendizagem mais significativos e atraentes para os alunos. Perrenoud (2003) afirma que a igualdade de tratamento na sala de aula produz desigualdades nas aprendizagens.

Daí a importância da definição de um currículo que atenda às características locais e também individuais dos alunos, indo de encontro à diferenciação pedagógica, com o intuito da promoção do sucesso escolar de todos, de uma forma equitativa.

A heterogeneidade dos alunos que frequentam hoje a escola exige a diferenciação do currículo, a diversificação da organização pedagógica, a especialização de professores e a diversificação da função docente. A este propósito Pacheco (1996) sustenta que:

Num modelo curricular uniforme não se atende à diversidade e heterogeneidade dos alunos e professores mas sim ao cumprimento indiferenciado de normas concebidas para um público-alvo e para um grupo executor, pois o currículo é concebido como um projeto formulado, de forma abstrata, para alunos, professores e contextos médios, passível de uma standardização (Pacheco, 1996, cit. in Formosinho e Machado, 2010, p.63).

Pacheco (2001) acrescenta que o currículo é como um projeto e é uma prática pedagógica, como se pode verificar na citação seguinte:

o currículo é como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. [...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p.20).

O mesmo ponto de vista é sustentado por Morgado (2000) ao referir que o currículo é um instrumento de prática pedagógica por excelência, que se relaciona intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e decisões pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação “[...] é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral” (p.28). Esta ideia vai ao encontro da proposta por Zabalza (2000), ao afirmar que o currículo “é o conjunto das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p.12).

Tendo como base as definições de Morgado (2000), Pacheco (2001) e Zabalza (2000), o currículo da escola pode ser concebido como um projeto, em que todos os atores encontram um conjunto de pressupostos de partida, de metas a alcançar proporcionando, assim, as aprendizagens necessárias à melhoria e, conseqüentemente, à eficácia da escola.

Partilhamos da opinião de Formosinho e Machado (2010) quando referem que na verdade, o currículo realizado na escola e na sala de aula não se confunde com o currículo formalmente «prescrito» pela administração central, nem com o currículo «apresentado» aos professores pelos manuais e livros de texto, enquanto mediadores curriculares, nem mesmo com o currículo «programado» em grupo disciplinar e «planificado»

individualmente ou sequer com um currículo compreendido pelo professor, seu executor, ou por cada aluno, seu destinatário. Ainda de acordo com a opinião destes autores na verdade, a «operacionalização» do currículo acontece na prática diária da escola e resulta de uma interação que traduz o currículo «vivenciado» pelos alunos, pelos professores e demais intervenientes. Contudo, não nos podemos esquecer que, ao nível da escola, as pressões decorrentes das mudanças exigem a construção de currículos que se ajustem às exigências de uma contemporaneidade em permanente transformação e que contribuam verdadeira e eficazmente para a construção de projetos educativos.

No domínio da educação, no entender de Alves e Correia (2009 e 2010) existe uma preocupação com a procura, promoção, incentivo e com a avaliação da qualidade das escolas. Ao longo dos anos, temos assistido a um debate sobre a necessidade de melhorar a qualidade da escola, em diversos discursos de cariz político, social, económico e científico. No nosso país tem-se assistido ao apelo da avaliação como um meio de fomentar a qualidade da escola através, quer de incentivos para desenvolver projetos de avaliação de escola, quer da publicação de legislação (Alves e Correia 2009 e 2010; Sá 2009; Freitas 2010; Machado 2010).

Para Freitas (2001), esta preocupação com a qualidade das escolas surge associada à avaliação porque:

ter escolas de qualidade significa ter professores, edifícios, equipamentos e materiais de aprendizagem, e ainda um sistema de administração, de qualidade. Tudo isto para que os alunos sejam, eles também de qualidade, pois será incongruente ter excelentes escolas e elas não serem capazes de formar alunos igualmente excelentes. Para saber se tudo isso acontece e ajudar a que tudo isso aconteça, é necessário avaliar (p.283).

Para termos escolas de qualidade, Correia (2008) afirma que é preciso considerar um conjunto de características, como: “um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação”, e ainda “disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente

com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total” (p.45).

Em suma, para termos uma escola de qualidade também temos que ter professores de qualidade, pois estes são muito importantes em termos de desempenho dos alunos. De acordo com Romão, (2012), os alunos aprendem melhor com bons professores do que com professores menos bons. Os docentes como avaliadores também deverão estar preparados para avaliar bem os seus alunos. É muito importante que a avaliação sirva para a aprendizagem, para assim garantir a igualdade e o sucesso dos estudantes e promover a equidade, adaptando o ensino à diversidade e multiculturalidade.

Concordamos com Silva (2010), quando refere que se torna necessário desenvolver nos jovens capacidades como o pensamento crítico, o aprender a aprender, a decisão, a compreensão do real, o saber trabalhar em cooperação e o ser capaz de conviver com os outros. O autor refere que só assim, os nossos alunos estarão preparados para a vida futura e para obterem bons resultados escolares e estes resultados são uma prova material do grau de eficácia das aprendizagens, portanto, eles próprios testemunhos da existência de qualidade ou falta dela.

### **2.3. Os Paradigmas de Avaliação de Escola**

A avaliação de escolas pode referenciar-se a dois grandes paradigmas, o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo.

Segundo Afonso N. (2002), o paradigma quantitativo valoriza sobretudo os resultados, desvalorizando os processos, recorre a técnicas quantitativas, consideradas como as únicas objetivas e rigorosas, capazes de fornecer dados válidos e fiáveis para a interpretação da realidade.

Sobre este paradigma Rocha (1999) refere que:

O avaliador que se coloca na perspetiva quantitativa considera a educação um processo tecnológico, acredita na objetividade da avaliação e procura-a (utilizando o método hipotético-dedutivo e admitindo os seus corolários), valoriza mais os resultados do que os processos da educação, pressupõe que a finalidade principal da avaliação é o controlo, coloca-se fora do âmbito (subjeto) dos fenómenos educativos e valoriza mais o carácter estável do que o dinâmico da realidade educativa (p.46).

Figari (1993), ao referir-se ao paradigma quantitativo de avaliação, designa-o por «referencial normativo», por “relacionar um resultado com outro resultado, desvalorizando os processos” (p.142). O autor acrescenta que quando se fala em avaliação quantitativa, quer na avaliação dos alunos, quer das escolas ou do sistema educativo, é claro que tem de se considerar a avaliação normativa, já que está e é associada à quantificação e comparação de resultados, sendo assim, indissociável do paradigma quantitativo.

Autores como Martinez e Lera (2003) também relacionam os modelos centrados na avaliação quantitativa com aqueles que se “centram na valorização nos resultados, com funções sumativas e com a finalidade de comprovação do cumprimento de objetivos” (p.77). Segundo os autores, este paradigma de avaliação encontra-se mais associado à avaliação externa das escolas, quando os referentes de avaliação são definidos externamente à escola e aplicáveis a estas, possibilitando a “comparação dos resultados e a sua hierarquização, associado aos modelos de avaliação de escolas de auditoria, de accountability e prestação de contas” (Martinez e Lera, 2003, pp.77- 82).

Em posição oposta está o paradigma qualitativo, de acordo com Bolívar (1994), “valoriza sobretudo os processos, em detrimento dos resultados, colocando enfoque na avaliação formativa, rejeitando a ideia que se deve avaliar a nível da consecução dos objetivos pré-definidos a partir dos resultados” (p.252).

Nesta perspetiva, para Requena (1995), a avaliação tem subjacente o princípio de que “a subjetividade é relativa, na medida em que a interpretação dos fenómenos sociais implica ter em consideração os vários pontos de vista, os vários significados atribuídos pelos atores aos factos que envolvem a avaliação” (p.93).

Relativamente a este paradigma, Rocha (1999) refere que:

o avaliador que se posiciona na perspetiva qualitativa considera a educação sempre ligada a valores, problematiza a objetividade da avaliação e, por isso, utiliza métodos mais qualitativos e compreensivos (capazes de permitir a descoberta dos significados, interesses, aspirações e intencionalidades dos atores), valoriza mais os processos do que os resultados da educação, considera como finalidade principal da avaliação a melhoria e valoriza mais o carácter dinâmico e subjetivo da realidade educativa (p.47).

Figari (1993), em alternativa ao «referencial normativo», apresenta o paradigma criteriado que “relaciona o resultado com os critérios que determinam o sentido da performance no conjunto do processo” (p.142). Remetendo, assim, para uma “avaliação criterial, que ao nível da avaliação das escolas se referencia aos objetivos definidos pelas próprias, indo de encontro a uma avaliação contextualizada” (p.142). No entanto, salvaguarda-se que esta determinação é, em muito, dependente do fim último dado aos resultados da avaliação. Como menciona Afonso A. (1998) “se as informações forem, posteriormente, divulgadas para o espaço público, nada impede que o efeito social deste tipo de avaliação se aproxime daquele que é característico da avaliação normativa” (p.55). Figueiredo e Góis (1995) defendem que a função de avaliação das escolas, segundo este paradigma, deverá ser essencialmente reguladora, estando ao serviço da melhoria, pois “tem como objetivo obter informação sobre os processos e produtos obtidos pela escola, dados que são utilizados pela escola [...] para a introdução de melhorias no seu funcionamento” (p.18).

Também nesta linha de pensamento, Guerra (2002a) afirma que “a finalidade última da avaliação e a origem da sua existência é o melhoramento da prática que se realiza na escola”. O autor acrescenta que “a avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo,

oportunidade e vontade” e que “não se avalia por avaliar ou para avaliar”, mas para melhorar a qualidade da prática (p.271). Este paradigma de avaliação poderá, nesta perspetiva, ser associado à avaliação interna ou à autoavaliação das escolas, devendo ser a escola a assumir a definição dos indicadores tendo em conta o seu contexto específico. Guerra (2001 e 2003b) defende uma avaliação de escolas contextualizada e acrescenta que “a natureza dos fenómenos que acontecem na escola são de carácter social” (p.54). Daí que utilizemos perspetivas, métodos, instrumentos e análises de carácter qualitativo.

Para Rocha (1999), cada um dos paradigmas referidos tem pontos fracos: o paradigma quantitativo, “ao procurar traduzir a realidade educativa em números, cai no risco de a deformar parecendo que a exprime fielmente” (p.47). Na verdade, por um lado, “desvaloriza a importância dos seus contextos (importantes fontes de significação), e, por outro, simplifica-a, reduzindo a sua multidimensionalidade qualitativa a uma unidimensionalidade quantitativa” (p.47). Relativamente ao paradigma qualitativo, o autor destaca que, “embora seja considerado pela maioria dos especialistas atuais como mais adequado para o estudo dos fenómenos educacionais, pode resvalar para algum subjetivismo” se não for acompanhado por um esforço permanente de procura das raízes e razões dos comportamentos (p.47).

Podemos concluir que do mesmo modo que na definição do conceito de avaliação, a assunção de paradigma de avaliação também não é pacífica, dependendo ambas do entendimento dos sujeitos que desencadeiam os processos de avaliação, dos objetivos que perseguem e dos métodos e instrumentos que utilizam. Nesta interpretação de paradigmas de avaliação partilhamos da opinião de Requena (1995) e Guerra (2002a) que defendem que estas duas perspetivas não se excluem mutuamente. Os autores consideram que elas podem mesmo ser complementares.

#### **2.4. Avaliação Internacional de Escolas**

Como já referimos no ponto 2.1 a temática da avaliação não é consensual, devido à possibilidade de diferentes utilizações do termo, tornando-se difícil e complexo o ato de avaliar. A Avaliação das escolas também é uma tarefa de grande complexidade, cada país tem um serviço responsável pela avaliação das funções educativas e o seu tipo de

avaliação externa. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005), em cerca de quinze países europeus é comum a existência de dois ou mais tipos de avaliação externa. As diversas instituições avaliadoras analisam objetos diferentes. Assim, a par da atividade inspetiva de avaliação do ensino intervêm organismos responsáveis pela vertente financeira ou por aspetos muito específicos, como a segurança contra incêndios, as condições de trabalho ou a gestão de arquivos.

Na França, por exemplo, o projeto de escola é avaliado pelo corpo inspetivo, enquanto os dirigentes das escolas são avaliados pelas autoridades académicas e a avaliação da gestão dos recursos é feita pelos tribunais de contas regionais.

Em países como a Dinamarca ou a Suécia, os municípios são os principais responsáveis pela avaliação, embora no segundo caso se verifique uma intervenção da Agência Nacional para a Educação. Os avaliadores dependem de departamentos centrais, designadamente inspeções. O serviço responsável pela avaliação das funções educativas pode ainda depender de uma instância mais ou menos descentralizada, como acontece em França e na Áustria, ou gozar de um elevado grau de autonomia, como é o caso dos serviços de inspeção no Reino Unido ou na Holanda.

Ainda segundo a CNE (2005), nos Estados Unidos da América (EUA), a avaliação das escolas é realizada com base nos exames dos alunos. Estas passaram a ter que prestar contas a partir dos resultados escolares dos alunos e a ser responsabilizadas por eles. O programa político desenvolvido ao abrigo do No Children Left Behind (NCLB) é um caso de aplicação de um modelo de responsabilização e prestação de contas, em que a avaliação das escolas está assente nos exames aos alunos, havendo consequências para as escolas. Atendendo aos fracos resultados nos testes e exames nacionais e face à modesta posição em estudos internacionais, os EUA entenderam que era necessário melhorar os resultados, desenvolvendo uma política intervencionista com responsabilização de todos.

O NCLB é uma lei do primeiro mandato do George W. Bush assinada em 2002, com o objetivo de alargar a responsabilização das escolas e dos professores e de aumentar o investimento federal na melhoria das aprendizagens das crianças pobres. De acordo com os documentos oficiais (US Department of Education, 2002 e 2005), os principais princípios orientadores de NCLB são: a prestação de contas a partir dos resultados escolares dos alunos; a concentração naquilo que funciona; maior poder de intervenção dos pais; redução da burocracia e aumento da flexibilidade.

Nos países da Europa onde só se aplica um modo de avaliação, são geralmente as inspeções escolares que a realizam. Em Portugal, desde 2007 que a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) é a entidade responsável pela Avaliação Externa das Escolas. Este órgão atua como entidade de controlo e auditoria do funcionamento das escolas e do sistema educativo. Tem a função de participar no desenvolvimento do processo de avaliação, com o objetivo de garantir a qualidade do serviço público de educação, na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, público, particular e cooperativo. As suas equipas de Avaliação Externa das escolas são compostas por dois inspetores e um avaliador externo (CNE, 2005).

Para a IGEC (2011), a avaliação faz parte da prática educativa e permite uma recolha constante de informação, essencial para a tomada de decisões adequadas para a qualidade das aprendizagens dos alunos. A finalidade de garantir essa qualidade tem como principais objetivos: contribuir para melhoraria a qualidade do sistema educativo; reforçar o processo educativo, de modo a promover o sucesso dos alunos, através de metodologias e recursos adequados às suas necessidades educativas, certificando as aprendizagens e competências adquiridas, através da avaliação sumativa, interna e externa, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico. A atividade de avaliação, segundo a IGEC (2011), pretende assim, dar um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Pretende, também, fomentar nas escolas uma interpelação constante sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com os dispositivos de autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade destas para desenvolverem a sua autonomia; e conseguir a participação social nas escolas.

No que diz respeito, à avaliação das escolas públicas portuguesas, no entender de Afonso A. (2010), as justificações oficiais referem a importância de “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, a necessidade de “reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”, o objetivo de “concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo” e a intenção de “contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (p.345). Mas nem sempre foi assim: segundo Clímaco (2005) durante muito tempo apenas os resultados académicos dos alunos constituíam o único critério para medir a

validade e a eficiência das escolas. Atualmente, tendo em conta o contexto de descentralização e autonomia, a autora afirma que:

avaliação e autoavaliação têm sido apresentadas como duas vertentes de uma estratégia para: i) pressionar as escolas no sentido de ser prestada a maior atenção às questões da aprendizagem, de modo a reduzir o nível de “desperdício educativo” ou ineficiência do sistema; ii) questionar o rigor e a adequação da preparação e formação inicial e contínua dos professores; iii) criar condições para rever a organização e o funcionamento das escolas (Clímaco, 2005, pp.189-190).

Neste sentido, Afonso e Costa (2011) afirmam que “em Portugal a pressão para a avaliação externa em educação verifica-se no restabelecimento dos exames nacionais na conclusão do ensino secundário e na criação de provas de aferição nacionais no último ano de cada ciclo do ensino básico” (p.157).

Costa (2002) apresenta algumas razões para a avaliação das escolas e categoriza-as em três tipos: avaliação tendo como objectivo “o mercado (para atrair clientes necessários ao seu funcionamento); avaliação com o intuito de elaborar relatórios (teor burocrático, tecno-burocrático e de reporting para a comunidade educativa) e a autoavaliação para poder melhorar” (p.231). Para Ventura (2008), a avaliação das escolas consiste na valorização dos resultados em detrimento dos processos, que visa o controlo e a valorização dos processos em detrimento dos resultados visando a melhoria do desempenho da organização. Também autores como, Leite (1995), Guerra (2003b), Clímaco (2005) e Azevedo (2005, 2008), veem a avaliação das escolas como o caminho mais seguro para a sua melhoria. A finalidade da avaliação levada a cabo nas escolas, é a melhoria da prática educativa contribuindo para a melhoria da instituição, dos profissionais que nela trabalham, melhorando os seus resultados escolares.

De acordo com as diferentes opiniões dos autores, na avaliação das escolas podemos conjugar lógicas sumativas e formativas, as primeiras são vocacionadas para a prestação de contas e para a responsabilização, enquanto as segundas visam o

desenvolvimento e a melhoria. Assim, podemos verificar que a avaliação de escolas não é um processo fácil, como podemos verificar no próximo ponto.

## **2.5. Avaliar as Escolas: um Processo Complicado**

É um facto que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular. Ou seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes” (Guerra, 2001, p.27). A escola é uma instituição diferente de outro tipo de instituições, a referência da sua «identidade» está na sua especialização, a de ser um lugar de aprendizagem sistemática (Sallán, 1996). Neste sentido, a escola possui uma «individualidade própria» (Costa e Ventura, 2002, Romão, 2012), uma «singularidade» (Lafond, 1998), que a distingue de outras instituições.

De acordo com (Guerra, 2001), torna-se necessário conhecer a “identidade institucional”. Para o autor, a escola possui uma “identidade organizacional que se situa numa encruzilhada” entre três dimensões: uma dimensão é constituída por características que são comuns a todas as organizações; noutra dimensão observam-se as “especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização”; por último, observa-se, numa outra dimensão, a referência ao “contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola” (p.27).

Estas são algumas das razões que tornam complicado todo o processo de avaliação de escola.

Todavia, a Escola é avaliável, de acordo com Meirieu (2005), com objetivos próprios, instrumentos adequados e, sobretudo com os “atores fundamentais, pois a recusa da pressão consumista e da tirania da obrigação dos resultados não pode significar a aceitação da irresponsabilidade social, ou seja, a defesa da escola como algo de inefável e ao abrigo de qualquer controlo social” (p.10). Este autor afirma, que apesar da complexidade da tarefa, “não se pode concluir que a escola não é avaliável ou que a sua avaliação requer muitos cuidados tornando-se impraticável” (p.10).

A escola não é um serviço ou uma organização qualquer, é uma instituição, “a escola não se mede nem se pode medir pela satisfação dos alunos e dos seus pais, mas

pela capacidade de promover os valores que proclama e que procura incarnar” (Meirieu, 2005, p.13).

Alaiz et. Al. (2003) definem avaliação de escolas como uma recolha constante e organizada de informações, sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar, com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e a ações posteriores. Estes autores acrescentam que a sua finalidade se centra em fatores relacionados com a produção de conhecimento novo, a melhoria da escola e a prestação de contas ou, como referem muitos sociólogos, o poder do controlo sobre o sistema.

Neste seguimento, Clímaco (1992, 2005) salienta que a avaliação é importante no processo de tomada de decisão ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas. A autora argumenta ainda que a avaliação deve servir para melhorar a ação ou melhorar a comunicação entre os atores, produzindo aprendizagem organizacional.

Para Formosinho (2001), a avaliação “constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas” por permitir que estas, “para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração”, possam também “proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional” (p.61).

Como já foi mencionado no ponto anterior, cada país tem o seu serviço responsável pela avaliação das funções educativas, assim como o seu tipo de avaliação externa. Podemos constatar que existem muitas diferenças em relação ao formato de avaliação dos países europeus e dos Estados Unidos da América. Contudo, a dificuldade de avaliação da escola é a mesma, além de instituições com uma missão específica, as escolas, em geral, e cada escola, em particular, têm traços distintos.

Para Afonso A. (2003), as escolas são «organizações sociais complexas», a sua avaliação institucional, ou qualquer outro tipo de avaliação, não pode ser reduzida a uns quantos procedimentos técnicos, ainda que sofisticados, orientados por obsessões métricas, por mais imperativas que estas se apresentem. Neste sentido, Guerra (2002a) acrescenta que:

Avaliar escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronomia, as suas competentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia. Por outro lado é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola (p.11).

Para a realização da avaliação são necessárias condições, Stufflebeam (1978) citado em Clímaco (2005) defende que devem ser consideradas três condições, como se pode ver na seguinte afirmação:

A avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes ou termos de comparação. Mas, ser ou não ser comparativa depende das diferentes fases do processo avaliativo. A avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação. A avaliação depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação (p.104).

Clímaco (2005) também defende que são necessárias condições para que se proceda à avaliação, requer uma “equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjetividades”, requer um “enquadramento institucional propício e que abrange a automobilização para a avaliação, seja ela interna ou externa, e a libertação de informação e requer, ainda a clareza das regras a que deve obedecer e os fins a que se destina” (p.104).

Guerra (2003a) também afirma que numa avaliação, interessa perceber quem são os avaliadores, quem encomenda a avaliação, qual o papel dos avaliados e como concebem a avaliação, e os fins para que é feita a avaliação.

O autor sustenta, portanto, que:

A avaliação, além de uma tarefa técnica, é também um fenómeno ético e político. A questão principal não é manusear com precisão instrumentos de medida, mas sim dirigir um processo complexo que contribua para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham. [...] Refletir sobre o significado da avaliação, sobre o que pressupõe a sua realização, sobre os valores que promove e os sectores que dela beneficiam é uma tarefa substantiva (p.28).

Neste posicionamento, Azevedo (2005) menciona que a avaliação das escolas tem um lugar específico, realizando-se em conformidade com a avaliação dos seus agentes, atores, práticas pedagógicas, programas curriculares e medidas educativas politizadas. O autor ainda acrescenta que, a avaliação das escolas enquanto instrumento de política educativa, tem que ser definida como um meio para o esforço global de melhoria da Educação.

Autores como Santiago, Leite, Leite e Sarrico (2002) citado em Almeida (2005), também entendem que a avaliação das escolas “é condição para a melhoria do funcionamento das instituições escolares e da qualidade dos resultados da educação, servindo ainda a prestação pública de contas e a explicitação da eficácia e relevância das suas atividades” (p.238).

Do mesmo modo Almeida (2005) afirma que “avaliar as escolas é reconhecer que vivemos, hoje, numa sociedade em que a «educação escolar» faz cada vez mais a diferença e que a avaliação das escolas pode apoiar” (p.239). O autor refere-se ao apoio “na melhoria dos projetos educativos das escolas, a renovação das práticas educativas dos seus professores, a eficiência e eficácia na gestão dos dinheiros e recursos públicos colocados à disposição da escola” (p.239).

A avaliação das escolas caracteriza-se, segundo Rocha (1999), como uma “tarefa complexa, difícil e tendencialmente conflituosa” (p.35). Para o autor, a complexidade desta tarefa advém não só da “complexidade própria da organização, mas também de diversos fatores que tendem a complicar os fenómenos que aí ocorrem, como a crescente

abertura a novos públicos, a multiplicidade de exigências que se colocam à escola”, a indefinição de metas educativas claras e adequadas às necessidades da sociedade em constante mudança (Rocha, 1999, p.40). Meirieu (2005) e Afonso A. (2003, 2010) corroboram o autor, relativamente à complexidade da avaliação das escolas.

Afonso A. (2010) afirma que as escolas públicas são lugares de “explicitação e confronto de exigências e expectativas divergentes e plurais, em permanente reatualização, nunca indiferentes às culturas e condições sociais das famílias, e às trajetórias de professores e alunos”, o autor acrescenta, “ainda que constituam tempos e espaços organizacionalmente estáveis, mas, nem por isso, impermeáveis à crescente incerteza, tensão, imprevisibilidade e risco” (pp.355-356). Também o Estado e os municípios são agentes e atores interessados na vida das escolas, porque as criam, apoiam, apetrecham ou financiam, porque esperam que elas sejam espaços para a prossecução de determinadas funções sociais e educacionais. Para o autor, estas são algumas das principais razões que torna a escola complexa, ao afirmar que “as escolas públicas são, por isso, instituições educativas de enorme complexidade” (Afonso A. 2010, p.356).

Para Clímaco (2005), face à complexidade da escola como organização, a abordagem sistémica assenta em processos de envolvimento de todos os seus atores, na identificação e na resolução de problemas. A autora afirma que:

as escolas são vistas como sistemas sociais, sendo a sua eficácia dependente da participação dos atores, das suas perceções e do significado que atribuem à ação humana, tal como depende do modo como as escolas se estruturam, da distribuição dos diferentes papéis e o que se espera do desempenho de cada um [...]. A complexidade, como já vimos, tem de ser abordada de uma forma plural, própria do pensamento sistémico, combinando diferentes metodologias que se iluminam, ou explicam, mutuamente (Clímaco, 2005, p.124).

É esta avaliação sistémica que relaciona a avaliação formativa a implementar com os alunos, com a autoavaliação das escolas na procura de maior implicação dos professores, no trabalho a desenvolver nas escolas, em conjunto com os seus pares e com outros atores educativos, que pode contribuir para a alteração de práticas enraizadas numa cultura escolar ainda fortemente tradicionalista. Neste sentido, Azevedo (2008) afirma que de uma avaliação útil resultam compromissos de melhoria, que são tanto da responsabilidade da escola como das diversas instâncias de apoio, da administração educativa e das autarquias, segundo as competências estabelecidas. Para o autor, a avaliação deve gerar um plano de ação para a melhoria da escola, este plano é elaborado pela Escola e apoiado na medida das necessidades, pelo que as escolas com mais problemas devem ser mais apoiadas. A finalidade da avaliação é a melhoria da prática educativa levada a cabo nas escolas, contribuindo assim, para a melhoria dos seus resultados escolares. Não se deve avaliar por avaliar, mas sim para melhorar a qualidade da prática educativa, por isso, é fundamental garantir condições que permitam utilizar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar.

Para Guerra (2003a), “a avaliação pode (deve) converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam” (p.20). Pressupondo uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e sua melhoria. “Questionar a prática, refletir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a sua melhoria [...] Consequentemente, a avaliação é uma questão de todos e para todos. Não deve ser uma prática que leve ao individualismo e à competitividade” (p.20).

Leite (1995) corrobora os autores e acrescenta que a avaliação tem que conduzir a uma melhoria educacional e nesse sentido, sustenta: “avalia-se para melhorar [...] Nada é definitivo em educação” (p.5). Esta autora defende que “ao conceito de avaliação está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de um permanente questionar, para melhorar” (p.5).

Neste estudo defendemos, tal como está descrito na literatura, uma avaliação contextualizada, que tem em conta as conjunturas económicas, sociais e culturais da escola, que considera os processos e não apenas os resultados, valorizando-os, no entanto, que dá voz aos participantes, que se preocupa com os valores educativos, que está comprometida com os valores da sociedade, que utiliza uma linguagem de proximidade com os protagonistas e que pretende modificar a prática (Guerra, 2002a).

Em suma, a missão de avaliar terá de ser partilhada por todos os intervenientes escolares, pelo que o sucesso da avaliação das escolas pressupõe, por um lado, que todos os agentes que nela participam como: a sua gestão; o seu corpo docente; e os seus atores sem funções docentes estejam sujeitos a um sistema de avaliação do desempenho, mas por outro lado, que também participem ativamente na avaliação dos outros, dos processos e dos resultados da escola. Uma avaliação assente nestes pressupostos, permitirá, como objetivo final, a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, a mudança organizacional.

Segundo a teorização sobre a avaliação, e da avaliação das escolas, em particular, poderá depreender-se que esta assume determinados significados e determinados objetivos e finalidades, de acordo com os paradigmas em que os sujeitos se posicionam e dos instrumentos que utilizam para avaliar.

De acordo com os autores mencionados, podemos concluir que a avaliação das escolas diz respeito à escola de duas formas bem distintas: vai proporcionar condições favoráveis para implementar medidas de melhoria de funcionamento e de resultados e as escolas têm responsabilidade nas suas decisões e contas a prestar à autoridade de tutela.

## **2.6. Modalidades de Avaliação de Escolas**

Os conceitos de avaliação interna e de autoavaliação de escola são frequentemente utilizados como sinónimos. Por avaliação interna ou autoavaliação entende-se aquela em que o processo é realizado, exclusivamente (Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2003; Rocha, 1999), ou quase exclusivamente (Alaiz et al., 2003; Escudero, 1997) por pessoas que fazem parte da escola. No caso da avaliação externa, o processo é conduzido por pessoas externas à escola (Alaiz et al., 2003; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2003 e Guerra, 2003a).

Os autores Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), referindo-se à avaliação interna e externa, mencionam que, por vezes, são apresentadas como se tratassem de perspetivas completamente antagónicas.

Neste sentido, apresentam os seus argumentos, contra e a favor, sobre as duas formas de avaliação. Assim, referem que:

Uns defendem a **avaliação interna**<sup>10</sup> por a entenderem mais válida: consideram-na mais capaz de traduzir a complexidade da atividade educativa levada a cabo numa escola do que a avaliação externa limitada necessariamente a um número reduzido de indicadores. Além disso, evita a angústia e a desmotivação dos professores e outros profissionais da educação atribuídas à avaliação externa (p.16).

Relativamente à avaliação externa Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) argumentam que:

Uns preferem a **avaliação externa**<sup>11</sup> por a considerarem objetiva. Baseada em dados quantitativos, facilita comparações entre escolas permitindo, desse modo, definir elevados padrões de qualidade exigíveis a todas as escolas. Criticam a avaliação interna porque nesta sujeito e objeto quase se confundem, conduzindo a enviesamentos” (p.16).

Analisando esta oposição entre as duas formas de avaliação, Leite (2003) sublinha que “contra o argumento de que os práticos estão tão envolvidos nas práticas que não conseguem o conveniente distanciamento para realizar a investigação avaliativa, [...] muitos teóricos estão, também, tão fechados nas suas teorias que não conseguem o distanciamento necessário à análise das situações” (p.127).

### **2.6.1. Avaliação interna ou autoavaliação**

A autoavaliação é um dispositivo, para aprender através dos processos de planificação e tomada de decisões, promovendo o próprio desenvolvimento da

---

<sup>10</sup> Negrito no original

<sup>11</sup> Negrito no original

organização, identificando os seus pontos fortes e fracos possibilitando a elaboração de planos de melhoria (Alaiz, 2003; Bolívar, 2006). Rocha (1999) corrobora os autores e defende que a avaliação interna “é feita pelos próprios atores da escola, por iniciativa do próprio estabelecimento de ensino ou de entidades externas com responsabilidade na educação”, o que pode conduzir a uma melhor compreensão do objeto e uma maior implicação dos avaliados, e pode tornar-se em «avaliação-justificação» perante entidades externas, entendidas fundamentalmente como controladoras (Rocha, 1999, pp.49-62).

A este propósito, Clímaco (2005) refere que a avaliação interna, por ter um carácter faseado ou progressivo, pode expandir os enfoques da avaliação à medida que vai integrando, com sucesso, nas suas práticas e rotinas as recomendações das fases anteriores da avaliação. A autora acrescenta ainda que o objetivo da avaliação interna, enquanto processo de regulação e controlo é:

potenciar as capacidades de melhoria existentes na instituição e nos agentes responsáveis pelos programas em avaliação, tornando-os conscientes do seu potencial e orientando o investimento das energias para estratégias adequadas aos melhores resultados (Clímaco, 2005, p.120).

Neste sentido, Meuret (2002), citado em Costa, Neto-Mendes e Ventura (2004) refere que a autoavaliação de escola deve interrogar-se sobre a sua prática de ensino e corrigi-la se verificar que não produz bons resultados. Quem está melhor colocado, segundo o autor, para fazer as correções necessárias são os atores da escola, porque são eles que melhor sabem o que se passa na mesma. A autoavaliação deve permitir a cada estabelecimento de ensino adaptar melhor as suas práticas à especificidade do seu público.

Também Azevedo et al. (2006) veem a autoavaliação como um caminho para uma escola melhor enquanto espaço de ensino e aprendizagem, espaço social e de trabalho para todos, feito de vários passos e pautado por princípios de utilidade, de exequibilidade, de ética e de exatidão, considerando que toda a avaliação assenta num processo negociado e numa atitude de compromisso. De acordo com a opinião de

Azevedo (2005), “cada escola define os seus critérios tendo em conta os critérios gerais e, por sua vez, os avaliadores externos respeitam a especificidade das opções de cada escola. Caso contrário, a aproximação redundaria numa uniformização forçada” (p.30). Neste posicionamento, MacBeath et al. (2005) afirmam que:

a autoavaliação tem um objetivo de prestação de contas, mas o seu primeiro impulso é desenvolvimentista [...]; mecanismo para estimular as escolas no sentido de melhorarem a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-as a monitorizar os seus progressos e a dar informação correta à comunidade externa [...]; contribui para o debate democrático [...]; não pode nunca ser vista como uma imposição, como algo árduo ou que consome muito tempo [...]; está em permanente crescimento e aperfeiçoamento [...]; a autoavaliação madura está tão integrada no dia-a-dia da escola que é invisível e indivisível [...]; deve procurar o equilíbrio entre o que é importante e acessório, entre o que é universal e específico, entre o que é efémero e duradouro (pp.170-176).

O Conselho Nacional de Educação (2005), tendo informação qualificada sobre a realidade e as correntes de pensamento teórico, sustenta que a avaliação interna deverá funcionar como base para a avaliação externa e ser utilizada para fins de pilotagem. Clímaco (1992) afirma que autoavaliação é um instrumento de gestão estratégica das escolas, que permite analisar e comparar o desempenho da escola com referentes académicos e nacionais de modo a orientar ou guiar a formulação do sentido da sua evolução.

Neste sentido, Azevedo (2005) defende também que para “a melhoria das escolas, uma das bases essenciais da avaliação reside na autoavaliação e apoio externo” (p.78). O autor salienta a importância da autoavaliação, mas refere que é um processo que ainda se revela ambíguo e ao qual falta incrementar linhas diretrizes para que se transforme em “processo coletivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade” (p.78).

Ainda a este propósito Afonso A. (2010) refere que é difícil construir uma autoavaliação autónoma, sendo a escola pública um espaço onde se atualizam relações de poder, de conflito e negociação, e um lugar onde se manifestam interesses e perspectivas divergentes, e objetivos frequentemente não consensuais. Não é fácil construir formas de autoavaliação autónomas que sejam estruturadas tendo com base processos reflexivos mesmo que estes processos promovam o envolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros atores educativos. Neste seguimento, o CNE (2005) menciona que:

[...] não é pelo facto de poder ser controlada pelos atores da instituição escolar que a autoavaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais. Apesar de ser uma forma potencialmente «amigável» de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um fator adicional de dificuldade (p.57).

Para Perrenoud (1998), mesmo que a autoavaliação fique restrita a um uso exclusivamente interno, “ela representa um desafio de bom tamanho, pois a escola está longe de ser uma «grande família», já que é sempre permeada por tensões entre direção e corpo docente, entre diferentes tendências pedagógicas [...]” (p.194). O autor conclui afirmando que “numa escola, nenhum ator individual ou coletivo tem interesse na transparência total. Ao contrário, tornar evidentes certas falhas ou certos desempenhos do sistema ou de determinados profissionais sempre pode servir a algumas estratégias” (p.194).

A autoavaliação, no entender de Lafond et al. e Rocha (1999), não só é necessária, como é difícil, exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que a sua implementação requer equipas com formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social. Para ultrapassar as dificuldades, alguns agrupamentos de escolas têm procurado diferentes medidas de apoio. Gonçalves (2013) refere que são exemplo o recurso ao «amigo crítico», alguém com conhecimentos no

domínio da avaliação institucional, de instituições de ensino superior, de empresas de assessoria, ou centros de investigação, da confiança da comunidade educativa, que, por não estar diretamente envolvido na vida do estabelecimento de ensino, possui um distanciamento emocional que garante objetividade necessária.

Leite e Afonso A. (2010) afirmam que outros agrupamentos tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou “importam experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, ou apenas linhas orientadoras, ou simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objetivo o domínio de saberes e metodologias de autoavaliação” (p.349).

De acordo com as opiniões dos autores, podemos dizer que a autoavaliação é aquela em que o processo é conduzido por membros da comunidade escolar, com o objetivo de identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilidade de elaboração conjunta de planos de melhoria, numa atitude dinâmica de desenvolvimento organizacional. É um processo regular, contínuo, deve envolver toda a comunidade na elaboração dos instrumentos e na interpretação dos resultados; é a base para a autonomia e para a avaliação externa; promove o diálogo; assenta num processo negociado e numa atitude de compromisso; combina um processo técnico com envolvimento social e tem consequências políticas.

Para Afonso A. (2010), este processo deve ser construído no respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respetiva realidade social, organizacional e educacional. Ou seja, deve ser um processo de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade, simultaneamente, em termos científicos, pedagógicos e democrático.

Contudo, o autor afirma que a autoavaliação é um processo difícil, complexo e denso que tem sido difícil de implementar nos nossos agrupamentos e escolas.

A este propósito, Azevedo (2007) refere que “a centralidade da avaliação externa, que o próprio nome do modelo evidencia, amplia necessariamente a secundarização da autoavaliação” (p.4). O autor acrescenta ainda que como mostram algumas análises e relatórios da IGEC “a autoavaliação é um dos aspetos de desempenho das escolas que recolhe menos apreciações positivas na avaliação externa” (p.4).

Correia (2006) corrobora Azevedo (2007) ao afirmar que a autoavaliação de escola, a que temos vindo a assistir no sistema educativo português, tem demonstrado ser de difícil concretização, tal como evidenciam os resultados da Avaliação Externa conduzida pela IGEC, assim como os resultados de algumas investigações desenvolvidas por ele e por Alves (Correia, 2006; Alves e Correia, 2008), que denunciam, em alguns casos, debilidades nos dispositivos de autoavaliação e, noutros casos, o não desenvolvimento deste tipo de dispositivo. Para Correia (2006), estas situações devem-se, essencialmente, à falta de recursos humanos com formação em avaliação, o autor acrescenta que não basta que a autoavaliação de escola seja uma obrigatoriedade normativa (artigo 6.º da Lei n.º 31/2002) é necessário um grupo de trabalho com conhecimentos.

Em suma, concordamos com Azevedo (2005) quando refere que, por um lado, os governos e a comunidade científica reconhecem que a avaliação de escolas constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação, por outro lado, os discursos científicos e os normativos denunciam a ausência de uma avaliação rigorosa da qualidade da educação escolar: “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (p.80).

Concluimos com Correia (2011) ao afirmar que o apelo à autoavaliação de escola a que temos vindo a assistir, nos últimos anos em Portugal, tem-se revelado de difícil concretização, essencialmente, porque os decisores políticos se preocupam muito com a «prescrição» e pouco com a formação para a avaliação.

### **2.6.2. Avaliação externa**

A avaliação externa é realizada geralmente por especialistas que não trabalham quotidianamente na escola, permitindo uma maior independência e «objetividade» destes avaliadores e também uma maior qualidade técnica (Rocha, 1999).

Neste sentido, também Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) e Albuquerque (2010) afirmam que a avaliação externa é considerada mais objetiva do que a interna, por se basear em dados quantitativos, possibilitando comparações, permitindo o estabelecimento de padrões de qualidade, de referenciais comuns a todas as escolas.

Para Clímaco (2005), a avaliação é externa quando:

[...] os responsáveis pelo desenvolvimento do processo avaliativo não têm qualquer envolvimento na execução [...] a avaliação externa é formal, obedece a um programa encomendado e negociado com uma entidade ou grupo profissional alheio à entidade ou grupo executivo da entidade ou programa a avaliar. O grau de flexibilidade na gestão e condução da avaliação externa não depende do seu grau de formalidade, mas das regras que forem estabelecidas na sua negociação (p.120).

Outros autores, como Afonso N. (2000), MacBeath et al. (2005) e Nóvoa (1999), referem que por razões de ordem institucional a avaliação externa emerge da necessidade de controlo institucional ao nível do sistema de ensino. Segundo Afonso N. (2000), atualmente, num quadro de progressiva autonomia das escolas, a avaliação externa é vista como uma nova estratégia da administração central no intuito de responder ao “problema do défice da governabilidade” (p.211). A administração central, segundo Clímaco (1990) e Thurler (2001 e 2001b), ao ceder uma parte do seu poder às escolas, está a procurar uma maior diversidade de soluções para a resolução dos problemas existentes no sistema educativo sendo necessário que haja, de acordo com MacBeath et al. (2005), mecanismos de controlo e orientação, que garantam a credibilidade, a transparência e a equidade deste sistema. Ainda, segundo MacBeath et al. (2005), a avaliação externa desenvolvida quer por organismos da administração central, quer por organismos de controlo de qualidade, tem como finalidade principal garantir “uma educação de qualidade, que as escolas usem os recursos eficazmente e que façam uma boa utilização de dinheiro”. Os autores concluem que “cabe-lhe assegurar que as diferenças nos resultados das escolas não são demasiado discrepantes e que os objetivos definidos são atingidos” (p.169).

No entanto, para a Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012), a Avaliação Externa das Escolas pretende constituir um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. A avaliação, como instrumento para melhorar o ensino, a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas.

Depreende-se, assim, que a avaliação externa é esporádica, da autoria de atores exteriores à escola; facilita comparações; possibilita a construção de padrões de qualidade; gera desconfiança; promove políticas ou interesses governamentais nem sempre coincidentes com os da escola; busca a prestação de contas e o controlo dos profissionais. Para Formosinho e Machado (2010), a avaliação externa visa a recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, como o seu grau de desenvolvimento organizacional, a aprendizagem dos alunos, assim como, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

### **2.6.3. Articulação entre as duas modalidades de avaliação**

Embora a autoavaliação e a avaliação externa sejam, por vezes, apresentadas como opostas, somos de opinião, tal como os vários autores que vamos apresentar a seguir, que deverá existir uma cooperação entre as duas modalidades sendo possível, assim, a supressão das limitações que cada uma delas apresenta e, desta forma, complementarem-se. Guerra (2003a) é defensor da complementaridade entre as duas modalidades de avaliação de escolas, ao referir que a avaliação externa devia completar-se com o processo de autoavaliação institucional.

Neste sentido, Azevedo (2002) afirma ser necessário o favorecimento de um trabalho de cooperação entre as duas modalidades, uma vez que ambas são apresentadas como indispensáveis para a melhoria do sistema educativo, em geral, e da escola, em particular.

Esta perspetiva é partilhada por Lukas e Santiago (2004) quando referem que a avaliação externa deve partir dos documentos gerados pela avaliação interna. Na avaliação interna deve participar algum agente externo e vice-versa. Os dois resultados,

internos e externos, devem fundir-se num só, aceite pelas partes e nas condições de melhoria devem participar em igualdade agentes externos e internos.

Para Lafond et al. (1999), “a avaliação externa só pode atingir o seu principal objetivo, o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada por uma autoavaliação implementada pela própria escola” (p.13). Deste modo, MacBeath et al. (2005) não contrariam esta complementaridade, referem que a principal aposta da avaliação externa é encorajar a autoavaliação a tornar-se progressivamente mais rigorosa e autocrítica, sendo o desafio nacional e europeu o de criar um quadro concetual equilibrado que promova a autoavaliação da escola, a monitorização externa e a prestação de contas. Clímaco e Azevedo (2005) também referem que a avaliação externa e autoavaliação são consideradas duas abordagens complementares, na promoção da eficácia escolar e utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da autoavaliação contribuem para a melhoria das escolas. Relativamente a esta articulação, Azevedo (2005) defende que:

Praticamente todos os processos de avaliação incluem quatro fases: a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças. Na avaliação externa, o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna, o acento é na mudança. A tendência geral é para uma avaliação interna que visa as estratégias e os meios de melhoria da situação existente e uma avaliação externa destinada a controlar a qualidade dos resultados e a garantir que as medidas de melhoria são postas em prática (p.30).

A avaliação externa, para Guerra (2002), pode ser um importante contributo, um elemento estratégico para as escolas implementarem os seus processos de autoavaliação, constitui uma oportunidade para a escola se (re)conhecer, auto questionar e refletir; fornece indicadores úteis para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento; pode contribuir para a tomada de consciência da necessidade da autoavaliação. A avaliação externa deve refletir a realidade das escolas e permitir que os

seus atores se vejam com clareza e rigor, de modo a poderem formar um juízo mais fiel sobre o que fazem.

O estudo da Eurydice (2004) concluiu ser tendência atual o investimento numa avaliação interna participativa, com acompanhamento, apoio e supervisão externa, como se pode verificar na seguinte citação:

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. A tendência atual é para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que examina de forma sistemática os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, apoiando-se tanto sobre os problemas identificados pelos diferentes atores da escola como sobre as fontes exteriores de informação, tais como os desempenhos de outras escolas. Pôr em prática um tal processo poderia libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados (Eurydice, 2004 cit. in CNE, 2005, p.135).

As propostas do Conselho Nacional de Educação (2005) apoiam-se claramente nestes pontos de vista, assim como na importância de se ajustar a autoavaliação com avaliação externa para a melhoria da escola. O Conselho referiu, ainda, que o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à autoavaliação. Em 2008, o CNE continuou a defender esta linha e reiterar a tese de que a articulação entre a avaliação interna/autoavaliação e a avaliação externa se torna essencial, devendo esta colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas, no sentido de reforçar as suas capacidades de autoavaliação.

Também a Lei 31/2002 prevê a complementaridade da autoavaliação com a avaliação externa. Azevedo (2005) afirma que “é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (p.77). Segundo o CNE, (2005),

enquanto a avaliação interna fomenta a utilidade da avaliação, é na escola que está quem melhor conhece o contexto, vive e sente a escola no seu quotidiano. A avaliação externa, entendida como suporte e interpelação da autoavaliação, sustenta a validade da avaliação, a credibilidade e o reconhecimento que pode reforçar a segurança dos atores educativos.

Em suma, parece-nos que esta ideia de articulação entre os dois tipos de avaliação é consensual entre os diferentes autores. A IGEC, (2006) no sentido de conseguir essa articulação, deu um contributo no âmbito da promoção da autoavaliação das escolas, para promover melhoria dos seus processos.

É nesta posição que nos situamos neste estudo, vemos a avaliação como um instrumento de mudança e melhoria das escolas. A avaliação externa realizada por agentes exteriores à escola e autoavaliação da responsabilidade dos atores internos, são duas perspetivas complementares para promover a eficácia escolar, como nos mostra a figura 2.1.

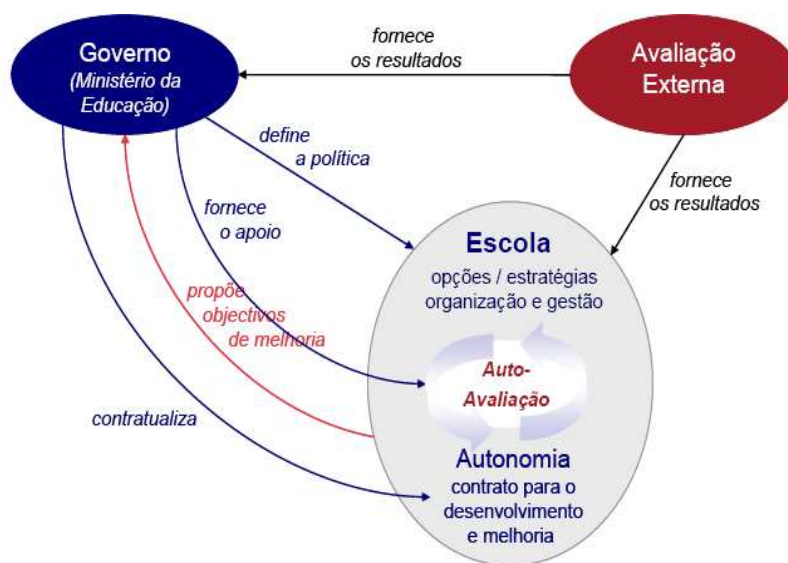


Figura 2.1 - Esquemática da articulação entre as duas modalidades de avaliação de escola e entre a avaliação de escola e a gestão autonomia da escola (Oliveira et al., 2006, p.2).

Esta figura representa o esquema elaborado e utilizado pelo Grupo de Trabalho, para a avaliação das escolas (Despacho conjunto n.º 370/2006) no Projeto-Piloto, para garantir a complementaridade entre as duas modalidades de avaliação de escola e articulá-las com o processo de autonomia.

## **2.7. Os Movimentos de Desenvolvimento Organizacional da Escola**

Nas últimas décadas temos assistido ao aparecimento de movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola. Segundo Alaiz et al. (2003); Bolívar (2003, 2005) e Lima (2008), estes movimentos têm procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos e os modos de os desenvolver na escola. Na opinião destes autores, a investigação desenvolvida em torno da eficácia e da melhoria da escola é um tema bastante atual, tem contribuído para o desenvolvimento de políticas educativas centradas na qualidade da escola e tem auxiliado a avaliação das escolas.

Para Sanches (2005), a discussão à volta da eficácia e da melhoria da escola resulta da relação entre os conhecimentos produzidos das investigações e o desenvolvimento de processos de avaliação de escola. Sobre este último, no nosso país temos como exemplo os projetos e programas que foram realizados sobre avaliação de escolas, que iremos apresentar no próximo capítulo.

Relativamente à investigação desenvolvida em torno da eficácia e da melhoria da escola, Lima (2008) afirma que estas investigações têm tido um grande impacto nas escolas e na decisão política educativa, particularmente, a três níveis:

- 1º a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária;
- 2º a avaliação externa das escolas;
- 3º as iniciativas de autoavaliação e de melhoria destas instituições (p.352).

De acordo com o autor mencionado, no que se refere à avaliação de escola, a investigação sobre a eficácia da escola tem, por um lado, ajudado a legitimar a “avaliação externa dos desempenhos das organizações escolares e de comparação pública dos seus resultados”, por outro lado, tem dado “um contributo significativo no desenvolvimento de processos de autoavaliação e de melhoria da escola”, com o fornecimento de critérios e “contribuído com conhecimento para a definição de objetivos, de estratégias de ação e de modelos avaliativos dos resultados conseguidos” (Lima, 2008, p.352).

Nos pontos seguintes, apresentamos os três movimentos que se destacam no desenvolvimento organizacional da escola:

- 1) o movimento designado por escolas eficazes – effective school
- 2) o movimento da melhoria da escola – school improvement
- 3) o movimento designado por melhoria eficaz da escola – effective school improvement.

### **2.7.1. Escolas eficazes – effective scholl**

A literatura sobre as escolas eficazes é, atualmente, bastante diversificada. A sua investigação surge como reação a uma corrente dominante até aos anos 50 e a um conjunto de estudos polémicos, como o de Colmen (1966) e os seus colaboradores que levaram a cabo um estudo extensivo encomendado pelo governo dos EUA (600.000 alunos, 60.000 professores de 4.000 escolas) que pretendia saber se todos os cidadãos americanos, independentemente da sua raça, cor, religião e origem social, tinham as mesmas oportunidades educativas. Os resultados mostraram, segundo Colmen (1966), que a influência da escola, do professor e do currículo e a história pessoal («background») dos alunos são praticamente nulos, quando comparados com outras variáveis como o nível socioeconómico, étnico e cultural de alunos e famílias, sendo escassa a margem de manobra que resta às escolas e seus professores. Muito divulgada, a conclusão do primeiro relatório de pesquisa do professor Coleman afirmava: «*Schools don't matter!*» (a escola não faz a diferença).

Por seu lado, Jenks et al. (1972), na sua obra intitulada «*Inequality*», depois de reanalisarem os dados recolhidos por Coleman, chegaram a conclusões de certa forma diversas da original. Lee (2010) revela que “[...] a maior causa de desigualdade educativa existente entre os alunos norte-americanos estava presente entre estudantes de uma mesma instituição e não de instituições diferentes” (p.473).

Estes estudos colocavam em dúvida a capacidade da escola – fator escola, influenciar positivamente o sucesso dos seus alunos. Os resultados destes estudos demonstraram também o reduzido papel da escola nos resultados dos alunos e que a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade (Bolívar, 2003; Alaiz et al., 2003; López, 2002; Nóvoa, 1999; Sanches, 2005; Thurler, 1998; Lima, 2008; Torrecilla, 2001).

Para Lima (2008), os estudos que negaram a importância da escola para o sucesso dos alunos foram, simultaneamente, os estimuladores de um movimento de pesquisa – o movimento das escolas eficazes, com a relevância do contributo da escola para esse sucesso: «schools can make a difference».

A investigação em torno das escolas eficazes, segundo Bolívar (2003), ao longo dos anos tem conseguido demonstrar que a escola desempenha um papel muito importante no sucesso dos alunos, independentemente das suas características socioeconómicas. De acordo com o autor, “a investigação tem procurado conhecer os fatores ou as características que promovem a eficácia da escola” (Bolívar, 2003, p.28).

O movimento designado por escolas eficazes – effective school, tem centrado o seu trabalho na equidade e na qualidade da educação, procurando estudar e compreender quais são as características existentes nas escolas que promovem uma maior eficácia. A seguir vamos observar algumas sínteses de resultados de três estudos sobre escolas eficazes.

Um estudo realizado sobre a eficácia da escola foi o de Sammons et al. (1995) que no seguimento de uma revisão da literatura internacional com o objetivo de encontrar escolas bem-sucedidas, construiu uma lista de onze características-chave das escolas eficazes, que apresentamos no quadro 2.5.

**Quadro 2.5 - Características-chave das escolas eficazes**

1	Liderança profissional
2	Visão e finalidades partilhadas
3	Ambiente de aprendizagem
4	Concentração no ensino e na aprendizagem
5	Ensino resolutivo
6	Expetativas elevadas em relação a todos os atores
7	Reforço positivo
8	Monitorização do progresso
9	Direitos e responsabilidade dos alunos
10	Parceria escola-família
11	Uma organização aprendente

Fonte: Sammons et al. (1995, p.71)

Nóvoa (1999) faz um retrato de uma escola eficaz, no qual estabelece um conjunto de nove características:

1) Autonomia da escola; 2) Liderança organizacional; 3) Articulação curricular; 4) Otimização do tempo; 5) Estabilidade profissional; 6) Formação do pessoal; 7) Participação dos pais; 8) Reconhecimento público; 9) Apoio das autoridades (pp.26-28).

Finalizamos estas sínteses de estudos sobre escolas eficazes, com as nove características de Bolívar que apresentamos no quadro 2.6.

**Quadro 2.6 - Características relacionadas com a eficácia da escola**

1	Exercício de uma forte liderança instrutiva. A direção da escola combina uma liderança instrutiva no que respeita ao currículo, com uma visão clara sobre a visão da escola, juntando uma gestão eficaz com a colegialidade na tomada de decisões;
2	Pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos. Organização de tempos e espaços e utilização de estratégias [...], que garantam maiores possibilidades de aprendizagem;
3	Implicação e colaboração dos pais. Fomentar a comunidade e implicação dos pais no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola;
4	Controlo e organização dos alunos. Um clima escolar ordenado, como contexto e atmosfera necessários à aprendizagem, confiança e apoio;
5	Coerência e articulação curricular e instrutiva. Consistência de metas e objetivos, entre umas matérias e outras ao longo do currículo, entre projetos e práticas docentes;
6	Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos. Acompanhamento sistemático e permanente do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente;
7	Colaboração e relações de colegialidade entre os professores. É necessária coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores;
8	Desenvolvimento contínuo do pessoal docente. Atividades e contexto adequado ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pelas escolas para a formação contínua;
9	Autonomia e gestão local. [...] é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola.

Fonte: Bolívar (2003, pp.31-32)

As escolas que reúnam um conjunto destas características são eficazes? Mas o que é então uma escola eficaz?

Bolívar (2003) afirma que as escolas eficazes são aquelas em que “os alunos e alunas progredem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições de partida” (pp.29-30).

Lima (2008) escolhe a definição de Stoll e Fink (1995), por considerar que esta é o resultado de um esforço de fusão dos diversos contributos para o entendimento sobre uma escola eficaz: “promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar, ano após ano” (Lima, 2008, p.40).

A escola eficaz é, assim, aquela que acrescenta algo aos resultados dos seus alunos, ou seja, tem um valor acrescentado. Para Lima (2008), a adoção da noção de «valor acrescentado» significa, pois, que uma escola pode ser classificada como «eficaz», independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente” (p.35).

No entanto, entre os investigadores não existe um consenso quanto à definição de eficácia, o que dificulta, não só o desenvolvimento deste tipo de investigação, mas também a adequação dos seus contributos. Segundo Lima (2008), a maioria dos investigadores do movimento das escolas eficazes corroboram a ideia de que o valor que a escola acrescenta aos atributos dos seus alunos é o critério mais adequado para medir a sua eficácia. Para o autor, as “conceções de eficácia baseadas no «valor acrescentado» reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, o que já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (p.34).

Concordamos com Sá (2009), quando refere que os fatores de sucesso da escola têm vindo a apresentar alguma confluência. Para o autor, de entre esses fatores salientam-se como mais importantes: uma liderança forte e orientada para as metas educacionais; visão e objetivos claros e partilhados; um corpo profissional coeso e dedicado; expectativas elevadas e suportadas por estratégias de apoio; as salas de aula mais organizadas e disciplinadas; uma relação de colaboração e parceria entre a escola e a família.

Nesta perspetiva Thurler (1998) defende que a eficácia das escolas não se mede; constrói-se; negocia-se e pratica-se.

No nosso entender, para tornar a escola eficaz não basta a aprovação das características expostas, é necessário, tal como refere Bolívar (2003), a junção da sua maioria, numa combinação especial. Contudo, Sá (2009) alerta que há, no entanto, uma característica comum às escolas de sucesso que raramente é sinalizada, “elas beneficiam, por razões diversas, de um público onde se verifica uma clara sobreposição dos grupos socialmente favorecidos. Ainda que nem sempre o valorizem, as escolas têm uma consciência aguda da relevância deste pré-requisito como condição para o sucesso” (p.100).

### **2.7.2. Melhoria da escola – school improvement**

Paralelamente à investigação das escolas eficazes, tem-se desenvolvido o movimento da melhoria da escola. Este concentra a sua atenção nos processos de melhoria promovidos pelas escolas (Fernandes, 2000; López, 2002; Alaiz et al., 2003). Enquadrado na ideia-chave da escola como centro de mudança e que deve ser ela própria a fomentá-la (Fernandes, 2000; López, 2002; Sanches, 2005; Alaiz et al., 2003; Bolívar, 2003, 2005).

Para Bolívar (2003), a investigação ligada à melhoria da escola “pretende capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas”, realçando-se, assim, a importância do planeamento e de gestão da mudança e a sua sustentabilidade (p.35).

O movimento Melhoria da escola – school improvement, segundo Lima (2008), iniciou-se como uma reação a algumas mudanças no âmbito do currículo e da organização da escola que, nos anos 60, provinham da imposição de entidades externas à escola.

Alaiz et al. (2003), López (2002) e Sanches (2005) identificam duas fases no movimento da melhoria da escola. A primeira fase, com uma orientação top-down na procura de inovação, através da utilização de materiais didáticos elaborados por investigadores no exterior da escola, cabendo ao professor a sua aplicação. Esta orientação revelou-se inadequada, uma vez que não tinha em conta a escola alvo, o papel e o interesse dos seus docentes, o que originou desajustes que levaram ao fracasso de alguns processos de melhoria da escola. A segunda fase, em que ocorreu uma inversão na

orientação, down-top, o que permitiu uma afirmação da investigação, produzindo conhecimento, quer a partir da investigação científica, quer a partir da prática educativa desenvolvida pelos próprios docentes, que promovem o processo de melhoria da escola.

A investigação realizada neste âmbito, de acordo com Fernandes (2000), centrou-se, sobretudo, “nas escolas, no seu funcionamento, nos processos de mudança, procurando conhecer as dinâmicas que emergem ao nível da escola e da comunidade local e as prioridades selecionadas para orientarem as estratégias de mudança” (p.67).

Ao contrário do movimento das escolas eficazes, que sempre teve, essencialmente, um cariz académico, Lima (2008) afirma que o movimento de melhoria da escola “é mais pragmático e tem estado, desde há muito, envolvido no terreno, procurando aperfeiçoar as instituições educativas” (p.341).

Assim, o movimento de melhoria da escola – school improvement, segundo Van Velzen et al. (1985), citado por Bolívar (2003) tem focado a sua atenção nos processos desenvolvidos pelas escolas que favorecem a melhoria, é visto como “um esforço sistemático e sustentado destinado à mudança nas condições de aprendizagem e outras condições internamente relacionadas numa ou mais escolas, com o propósito de atingir mais eficazmente as metas educativas” (p.36).

Com base em várias investigações e na sua própria experiência Stoll e Fink (1996) citado por Fernandes (2000) identificam uma sequência de condições internas que permitem proporcionar a mudança qualitativa nas escolas, como nos mostra o quadro 2.7.

**Quadro 2.7 - Condições internas que permitem proporcionar a mudança qualitativa nas escolas**

<b>1</b>	<b>Visão</b> – uma visão conjunta permite à escola estabelecer o “seu próprio caminho, a direção a seguir desenvolvendo uma atitude de receptividade à mudança”;
<b>2</b>	<b>Planeamento conjunto</b> – associado ao desenvolvimento de culturas colaborativas na escola, o planeamento conjunto reveste-se de uma enorme importância para que ocorram mudanças positivas;
<b>3</b>	<b>Liderança</b> – a investigação reconhece “a liderança como sendo uma condição de continuidade fundamental”, sendo também que as lideranças eficazes são aquelas que dão oportunidade de liderança a outros;
<b>4</b>	<b>Envolvimento e maior poder dos professores</b> – para que as mudanças ocorram é essencial que os docentes estejam envolvidos no processo de melhoria da escola e sejam consultados durante o processo de decisão, sendo também fundamental levar os alunos a participar;
<b>5</b>	<b>Parcerias</b> – o estabelecimento de parcerias com entidades externas e de amigos críticos é fundamental para o desenvolvimento de todo processo de melhoria;
<b>6</b>	<b>Monitorizar e avaliar</b> – o processo de melhoria é acompanhado por processos de monitorização e de avaliação, devendo ser planeados e realizados sistematicamente;
<b>7</b>	<b>Identificação e resolução de problemas</b> – é importante a capacidade de a escola lidar com os problemas de forma ativa, profunda e pronta, na medida em que é uma parte essencial do processo de melhoria;
<b>8</b>	<b>Desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados</b> – criar condições que proporcionem o desenvolvimento profissional dos docentes é importante, na medida em que são estes que desempenham um papel relevante na melhoria do ensino praticado na escola;
<b>9</b>	<b>Adaptação das estruturas de gestão</b> – sendo a gestão um dos aspetos que muitas vezes dificulta o processo de melhoria, é necessário a criação de novas estruturas que facilitem a coordenação;
<b>10</b>	<b>Criatividade</b> – é fundamental a existência de estruturas flexíveis que permitam acomodar as ideias externas ao contexto específico, permitindo deste modo tornar as escolas “autoras das mudanças” que se “adaptam criativamente aos normativos de forma a que eles se ajustem à sua própria visão”.

Fonte: Fernandes (2000, pp.68-69)

Em suma, este movimento tem focalizado a sua atenção no funcionamento das escolas e nos seus processos de mudança, procurando conhecer as dinâmicas que surgem ao nível da escola, da comunidade local e nos processos desenvolvidos pelas escolas que favorecem a melhoria, no sentido de uma mudança nas condições de aprendizagem e outras condições, com o objetivo de atingir de forma eficaz as metas educativas. A este propósito, concordamos com Bolívar (2003), quando refere que a “capacidade organizacional da escola é a base para a sua melhoria” (p.36).

Tanto o movimento designado por escolas eficazes, como o movimento da melhoria da escola, mostram que são muitos os fatores que desempenham um papel relevante na determinação da qualidade da educação e que se relacionam com os vários contextos em que a ação educativa se desenvolve: a sala de aula, a escola e a sociedade envolvente.

### 2.7.3. Melhoria eficaz da Escola – effective school improvement

O movimento designado por melhoria eficaz da escola ou boas escolas, segundo Lima (2008) integra pressupostos dos dois movimentos antecedentes, eficácia da escola e melhoria da escola. O autor refere que, apesar destes dois movimentos terem origens e direções diferentes, proporcionam uma série de contributos importantes para a mudança das escolas e da educação, ambos têm demonstrado um interesse comum, a escola.

No entanto, segundo López (2002), Torrecilla (2001) e Alaiz et al. (2003), não conseguiram responder a todos os problemas que atravessam as escolas, apesar de se esperar que acontecesse uma confluência através de um trabalho cooperativo, para procurar as soluções conjuntas à resolução dos muitos problemas com que iam sendo confrontados.

No movimento de escolas eficazes destacamos as seguintes limitações, no quadro 2.8.

**Quadro 2.8 - Limitações das escolas eficazes**

<b>1</b>	a dificuldade de entender a existência de escolas mais eficazes do que outras;
<b>2</b>	a fraca estabilidade dos resultados por períodos de tempo mais longos;
<b>3</b>	a utilização de apenas um único indicador de eficácia – resultados quantificáveis obtidos pelos alunos;
<b>4</b>	a dificuldade em conseguir a generalização;
<b>5</b>	a dificuldade em definir o conceito de eficácia, visto que “não é científico ou empírico, comporta uma apreciação, o que torna dependente (e, portanto, discutível) dos pressupostos iniciais” (Bolívar, 2003, p.33);
<b>6</b>	a reduzida preocupação com o processo de ensino aprendizagem, com a formação dos professores e dos gestores e com a melhoria do desempenho da escola;
<b>7</b>	a utilização frequente de medidas quantitativas; e o fracasso no desenvolvimento de quadros teóricos credíveis sobre a qualidade da educação.

Fonte: Adaptado de Alaiz et al. (2003); Bolívar (2003); Sanches (2005)

Em relação ao movimento da melhoria da escola, verificou-se que o desenvolvimento de alguns programas fizeram aparecer críticas decorrentes do facto dos resultados prometidos não terem sido alcançados. Este incumprimento, para Alaiz et al. e Bolívar (2003), resulta, essencialmente, do desenvolvimento de processos de melhoria da escola estarem centrados apenas em algumas partes da escola, mais concretamente no desenvolvimento profissional e organizativo dos docentes, criando a ilusão de se estar a melhorar a escola globalmente. Neste sentido, Bolívar (2003) chama a atenção para o facto de “tentar uma abordagem de toda a escola e trabalhar, fundamentalmente, as relações dos professores pode ser uma condição necessária, mas não suficiente para a melhoria da escola” (pp.36-37). O autor afirma que o processo de melhoria da escola tem de ser ajustado à dinâmica real de cada uma das escolas, às suas condições e ainda às circunstâncias particulares.

Se, por um lado, o movimento da eficácia das escolas revela as necessidades, por outro lado, o movimento da melhoria da escola mostra o caminho para conseguir a eficácia. Assim, surge o movimento designado por melhoria eficaz da escola, propondo uma nova abordagem sobre a escola. Por este movimento de melhoria eficaz da escola entende-se a “mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Hoeben, 1998, cit. in Alaíz et al. 2003, p.38). Esta definição considera a valorização, quer dos resultados cognitivos dos alunos (dimensão abordada nas escolas eficazes), quer dos processos (dimensão salientada na melhoria da escola).

Bolívar (2003) refere que se verifica uma convergência entre as características associadas aos dois movimentos (escolas eficazes e melhoria da escola). O autor afirma ainda que a melhoria deve ser entendida como um processo que envolve, quer o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos alunos, quer o incentivo para promover as competências que permitam à escola resolver os múltiplos problemas com que vai sendo confrontada ao longo do tempo. A melhoria é um processo que necessita de ser planeado, desenvolvido e concretizado ao longo do tempo, produzindo uma aprendizagem permanente, pois “uma escola que institucionalizou a melhoria como

processo permanente é uma escola que se desenvolve como instituição, uma escola que aprende” (Bolívar, 2003, p.171).

Concluimos com Perrenoud (2003), que afirma que é possível e desejável aumentar a eficácia dos sistemas educativos. O autor intitulou «Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz», que são:

políticas de educação mais duradoiras, sistémicas e negociadas; meios e competências para a autonomia; profissionais competentes, reflexivos e empenhados na melhoria contínua; lideranças profissionais; currículos flexíveis e com objetivos explícitos e razoáveis; didáticas construtivistas e ambientes fecundos para a aprendizagem; escolas ao serviço de uma pedagogia diferenciada; cooperação negociada entre pais e professores; abertura dos docentes às carências sociais e humanas; uma cultura de avaliação mais inteligente (p.9).

O autor considera ainda, numa perspetiva muito abrangente, que «importa aderir ao princípio da educabilidade para todos» pois “esse é o caminho mais seguro para alcançar um sistema educativo que seja realmente mais eficaz” (Perrenoud, 2003, p.9).

No capítulo seguinte apresentamos o percurso de avaliação das escolas e a avaliação dos alunos.



**O Percurso de Avaliação dos Estabelecimentos  
de Ensino e a Avaliação dos Alunos em Portugal**



Neste capítulo, começamos por fazer a caracterização da realidade portuguesa relativa ao percurso da avaliação de escolas na última década, nomeadamente, o enquadramento político e normativo.

Apresentamos os programas e projetos que foram desenvolvidos no âmbito da avaliação das escolas no nosso país, tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares.

Abordamos as principais razões que contribuem para a notoriedade da temática de avaliação de escolas. Refletimos, analisamos e interpretamos pormenorizadamente, as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos portugueses nos últimos anos.

Finalizamos o capítulo, com a apresentação das metas nacionais e internacionais que Portugal assumiu para a próxima década, no sentido de melhorar resultados escolares dos alunos e reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação.

### **3.1. Avaliação de Escola: Realidade Portuguesa**

A avaliação das escolas no nosso país é recente; começou a ter alguma visibilidade ao longo da década de noventa do século passado. A partir desta data, segundo Formosinho e Machado (2010) começaram a ser desenvolvidas práticas de avaliação externa, que visam, por um lado, “a recolha de indicadores que permitam um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos” e, por outro lado, “a credibilidade do sistema escolar e a governabilidade das escolas” (p.20). Os autores referem que a primeira medida mais mediática é a da realização dos exames nacionais e, posteriormente, a avaliação aferida com aplicação a todos os alunos, em ano terminal de ciclo do ensino básico. A segunda medida tem a ver com uma série de programas de avaliação que foram desenvolvidos nas escolas como: Programa de Educação para Todos; Projeto Qualidade XXI; Programa de Avaliação Integrada das Escolas; Programa de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas e Programa de Avaliação Externa das Escolas (Formosinho e Machado, 2010).

Neste sentido, Afonso N. (2002) afirma que a necessidade de avaliação no contexto do ensino não superior, começou a ter alguma expressão pelas pressões sociais e familiares sobre as escolas, através da Avaliação Externa, nomeadamente, exames

nacionais, provas de aferição, Projeto AVES, Estudo PISA e presença de avaliadores externos da IGEC.

Formosinho e Machado (2010) acrescentam que estes programas assentam na necessidade de associar a autoavaliação e a avaliação externa, justificada com a “inconsequência de uma avaliação que, mesmo que feita por especialistas externos, pode desimplicar atores pertinentes, deixá-los alheados da informação produzida e fazer desta um adereço desnecessário para a ação” (p.74). Ainda de acordo com os autores, a necessidade de retirar da autoavaliação e da avaliação externa ensinamentos para a melhoria da escola é que esteve na origem do convite, realizado a vinte e quatro escolas avaliadas em 2005-2006 (Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escola que apresentaremos no IV capítulo). Estas escolas receberam orientações para a partir da informação produzida, elaborarem um plano de desenvolvimento e melhoria, na base do qual viria a ser negociado um contrato de autonomia.

No campo educativo português, segundo Alves e Correia, (2009 e 2010), Freitas, (2010), Machado (2010) e Sá, (2009), a avaliação de escola tem vindo nestas duas últimas décadas a expandir-se como um meio de defesa da qualidade da educação e dos ensinamentos básico e secundário. Alaiz (2003) elege três momentos de evolução da legislação educacional que ilustram o crescente interesse pela avaliação das escolas: i) Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986; ii) Lei n.º 38/94 de 21 de novembro sobre a avaliação do ensino superior; e iii) Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, sobre a avaliação do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, lei de avaliação das escolas.

Neste percurso descontínuo e contraditório da avaliação de escola, centramos a nossa atenção a partir da publicação da Lei n.º 31/2002, dado que consideramos ter sido o momento em que se realizou, de uma forma clara, a institucionalização da avaliação de escola, quer ao nível da modalidade interna, quer ao nível da modalidade externa. A publicação desta Lei é o primeiro marco para a implementação e desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escola. Pois, além de um enquadramento legal, foi a primeira vez que a administração central demonstrou a todas as escolas a importância da avaliação, como meio promotor da melhoria e de prestação de contas, que, até então, estava restringida às escolas que se envolveram em projetos e programas de avaliação de escola que foram sendo desenvolvidos. Não obstante, o diploma não evitou a lentidão em

implementar e desenvolver a avaliação de escola quer ao nível da modalidade externa, quer ao nível da modalidade interna (Azevedo, 2005). O autor refere-se aos quase três anos passados depois da publicação da lei e pouco ou nada tinha sido feito por parte da administração central, altura em que foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) para a Avaliação das Escolas, que tinha como objetivo geral:

estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definir os procedimentos e condições necessárias à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas (Despacho conjunto nº 370/2006).

Para Azevedo (2005), esta lentidão é o resultado de uma política educativa que não tem privilegiado a continuidade dos projetos e programas desenvolvidos o que faz com que exista «um fazer e refazer constante» que em nada contribui para uma cultura de Avaliação de Escola. Por sua vez, Ventura et al. (2006) justificam os avanços e recuos no processo de Avaliação de Escola com o facto da administração central não o ter considerado como “uma prioridade capaz de alicerçar projetos de melhoria contínua da qualidade do desempenho e dos resultados e, conseqüentemente, de desenvolvimento social sustentado” (p.134).

Leite e Fernandes (2010) acrescentam que a morosidade na implementação e desenvolvimento da autoavaliação também resultou do facto da Avaliação Externa definida no diploma ter sido iniciada apenas em 2006, com o desenvolvimento do Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas.

Azevedo (2005), Coelho, Sarrico e Rosa (2008), Costa, (2007) e Ventura et al. (2006) afirmam que até 2002 apenas se registou um conjunto de iniciativas levadas a cabo por organismos do Ministério da Educação, instituições de fomento da investigação pedagógica e de associações setoriais que, de forma direta ou indireta, tinham como propósito incrementar e incentivar a Autoavaliação de Escolas (AAE). No entender dos autores, o contributo das experiências proporcionadas por essas iniciativas não viabilizou

a AAE como um processo capaz de fomentar uma cultura avaliativa no interior das escolas.

Alves e Correia (2010) realçam ainda que, após a publicação da Lei n.º 31/2002, houve um abandono, por parte da administração central, na promoção de tais iniciativas, o que revela um certo desinteresse em conceder às escolas um apoio no desenvolvimento da autoavaliação. Este abandono justificar-se-á pelo desvio dos seus objetivos pois, se antes houve uma preocupação de promover, de apoiar ou de ajudar, a partir do momento em que se legislou a obrigatoriedade de as escolas se autoavaliarem, a administração central focalizou a sua atenção no controlo, na verificação ou no apuramento do seu cumprimento. Para os autores citados, tal desinteresse é reforçado pelo facto de não ter havido formação, que habilitasse os atores a desenvolverem a autoavaliação das suas escolas, a clarificação de alguns aspetos do diploma e a disponibilização de condições temporais aos atores internos das escolas, que viessem a assumir a responsabilidade em desenvolver ou orientar a autoavaliação.

Alves e Correia (2010) concluem que este desinteresse revela, por parte da administração central, um incumprimento da Lei n.º31/2002 porque subentende que “a autoavaliação conta com o apoio da administração educativa” (art.º 6.º).

Em suma, partilhamos das opiniões dos autores supracitados e entendemos que o percurso de Avaliação de Escola foi pouco consistente, tornando todo o processo moroso, o que impediu o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de Escola, ou seja, o enraizar de uma prática regular e sistemática de Avaliação de Escolas.

Com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas em 1999 mostra-se intenção de avaliar todas as escolas de Portugal continental, o que não se verificou, só foram avaliadas 30% e só no ano de 2006 a Avaliação de Escola começou a ganhar relevância significativa com o Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa e posteriormente em 2008, ano em que foi publicado do Decreto-Lei n.º 75/2008, no qual a Avaliação de Escola é realçada como um instrumento fundamental na gestão da autonomia das escolas.

### **3.1.1. Enquadramento político**

Portugal antes da revolução de 1974 vivia num regime ditatorial, segundo Barroso (1999, 2002) e Lima (1992), o país estava caracterizado pela repressão, pela censura e pela

perseguição política. De acordo com estes autores, no que se refere às escolas, existia um fortíssimo centralismo burocrático e um controlo apertado no que se refere ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo ensino-aprendizagem. As escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, alunos e pessoal não docente era inexistente. O sistema escolar era entendido como um meio para exercer o controlo político, ideológico e utilizado para propagação dos valores do regime como: Deus, Pátria e Família. As escolas eram geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva, de modo a assegurar o controlo político e ideológico.

Após o período que se seguiu à revolução de 25 de abril, no entender de Lima (1992), ocorreu uma série de mudanças bastante significativas, verificando-se diversas tentativas para conquistar autonomia e poder de decisão ao nível das escolas. O autor refere que, nesta fase de 1974-1976, conhecida como período de autogestão, o poder encontrava-se dentro das escolas e estas realizavam assembleias para discutir assuntos que poderiam ir desde a discussão do uso apropriado de equipamento escolar, até à discussão acerca de opções curriculares e métodos didáticos. Ventura, Castanheira e Costa (2006) afirmam que o Ministério da Educação exercia um fraco controlo sobre o sistema escolar, apesar de ter sido promulgado um diploma legal, Decreto-Lei n.º 735-A/74, numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, de organizar o processo democrático de acordo com as regras específicas e de normalizar a gestão e administração das escolas, assim como o seu funcionamento.

O Ministério da Educação em 1976, de acordo com Barroso (2002) e Costa (2004), emitiu uma nova legislação que regulava com detalhes as atividades e funções da escola. O Decreto-Lei n.º 769-A/76 estabelecia a «gestão democrática» da escola ao definir as estruturas coletivas de decisão eleitas por professores. Assim, a gestão das escolas públicas portuguesas é, ainda hoje, muito influenciada por esta lei. De acordo com esta regulamentação, as escolas tinham três órgãos de gestão: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A entrada de Portugal para a União Europeia, a partir dos anos 80, no entender de Abrantes (2010) significou “a integração num projeto político-económico que, em termos educativos, repercutiu no acesso a uma quantidade considerável de recursos, bem como

na adoção forçada de metas e procedimentos, submetidos a avaliação periódica” o que significou absorver uma pressão constante sobre as políticas educativas a adotar (p.30).

Atualmente, na opinião de Coelho, Sarrico e Rosa (2008) vivemos num contexto de mudança, em que a passagem de um “Estado Educador para um Estado Avaliador privilegia a avaliação como forma de regulação do sistema educativo e das escolas, visando a eficácia e a eficiência e considera que o desenvolvimento das organizações educativas está condicionado à capacidade das mesmas em se autoavaliarem” (p.58).

Concluimos que o nosso país assistiu a dois marcos históricos importantes que trouxeram transformações profundas, o primeiro foi o período após o 25 de abril, o segundo foi o período após a entrada na União Europeia. As mudanças foram muitas e em diversas áreas. Na educação essas mudanças foram muito significativas, como se pode verificar no enquadramento normativo, do ponto seguinte.

### **3.1.2. Enquadramento normativo**

Em 1986, dez anos depois da publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, segundo Costa (2004), o Governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Esta lei para além de defender uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos, no que diz respeito ao sistema educativo, proclamava um maior envolvimento da comunidade. Apesar de a lei reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional, continuava a apoiar o mesmo modelo de gestão colegial.

Alves (2010) refere que nos anos seguintes foram publicados alguns diplomas regulamentares relativos à avaliação do sistema educativo e criadas algumas estruturas, nomeadamente, o Instituto de Inovação Educacional que tinha competências ao nível da avaliação do sistema educativo. Foram publicadas as leis orgânicas de estruturas diversas com responsabilidade na avaliação do sistema educativo, como o Departamento de Gestão de Recursos Educativos e a Inspeção Geral de Educação e Ciência. Na opinião da autora, o diploma do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior foi tardio, como se pode verificar na seguinte afirmação:

foram necessários 16 anos (de 1986 a 2002) para, finalmente, surgir a publicação do primeiro diploma que viria a definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, concretizando, desta forma, o regime previsto na LBSE. A lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básicos e secundários da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária (Alves, 2010, pp.157-158).

Após a publicação do diploma, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, que passamos a apresentar. No seu art. 3.º pode ler-se os objetivos do sistema de avaliação:

- “a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficácia e eficiência, apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informação sobre o funcionamento do sistema educativo [...];
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir e incentivar as ações de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas [...];
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa [...];
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;

i) Participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos [...]”.

Com este decreto foi aprovado o sistema de avaliação das escolas portuguesas e definidas orientações gerais para a autoavaliação e para a Avaliação Externa das Escolas. A autoavaliação “tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes” (art. 6º):

- “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.” (art.6º).

Segundo este diploma legal, a prática de autoavaliação deve ter padrões de qualidade “devidamente certificados” (art. 7º).

Relativamente à avaliação externa, deve ser realizada “no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados”, deverá ser usada não só

para efetivar a autoavaliação das escolas, como também servirá para prestação de contas (*accountability*) da “conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (art. 8.º), perante toda a Comunidade Educativa.

De acordo com o artigo 8.º, a avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

- “a) Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- b) Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- c) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- e) Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito”.

Os parâmetros de avaliação também foram definidos com esta legislação, no artigo 9.º, considerando que o processo de avaliação deve apoiar-se em “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico”, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º.

É este diploma que aprova o sistema de avaliação das escolas portuguesas e define orientações gerais para a obrigatoriedade da autoavaliação e para a avaliação externa das escolas.

Assim, no que respeita diretamente à avaliação das escolas, destacamos dois instrumentos legislativos de enquadramento desta matéria, a Lei n.º 31/2002 e Decreto-Lei n.º 75/2008. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade deve aplicar-se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e visa promover a

melhoria, a eficiência e a eficácia, a responsabilização e a prestação de contas, a participação e a exigência e a informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa. Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, reorganiza o sistema de administração e gestão das escolas, estabelecendo uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa IGEC (2011, p.18).

O quadro 3.1 apresenta-nos, como síntese, o percurso legislativo referente à avaliação de escolas em Portugal.

---

### **Quadro 3.1 - Percurso Legislativo da Avaliação de Escolas em Portugal.**

---

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Decreto- Lei n.º 43/89, de 8 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos.

O Decreto- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, abrangendo a educação pré- escolar, os ensinos básicos e secundários da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio, cria um grupo de trabalho que tem como o objetivo estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

---

### **3.2. Os Programas de Desenvolvimento no Âmbito da Avaliação das Escolas**

A avaliação de escolas tem sido um dos meios privilegiados em vários países para garantir a qualidade da educação. Azevedo J. (2006) refere que em Portugal a problemática de avaliação das escolas ainda é uma atividade muito recente. O

«Observatório para a qualidade das escolas» foi o primeiro programa de avaliação de escolas, começou em 1992 e terminou em 1999, liderado pelo PEPT (Programa Educação Para Todos) do Ministério da Educação. Este projeto tinha como objetivo promover a qualidade das escolas, a sua autonomia e a produção de informação sistemática sobre as escolas. Seguiram-se outros programas, a maior parte dos quais com o propósito de promover a autoavaliação. O autor supracitado afirma que:

Apenas dois programas existiram até ao momento em Portugal para a avaliação externa de escolas: o programa de avaliação Integrada das escolas levado a cabo pelo IGE (com início em 1999 e conclusão em 2002) e o programa AVES - avaliação das escolas com secundário da Fundação Manuel Leão (com início em 2002 e ainda em funcionamento) (Azevedo J. 2006, pp. 20-21).

Ainda, segundo Azevedo J. (2006), em Portugal as experiências de avaliação de escolas ainda são poucas, contudo, já se desenvolveram algumas iniciativas. Para além desta opinião e destes programas, apresentaremos a seguir outras opiniões e outros projetos que foram desenvolvidos nas nossas escolas, no âmbito da avaliação.

Como já foi referido anteriormente, a avaliação das escolas no nosso país é recente, para Formosinho e Machado (2010), começou a ter alguma visibilidade ao longo da década de noventa do século XX, nomeadamente com o Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI, tendo-se verificado alguma evolução até conseguir maior impacto, no início da década seguinte, com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Este Programa de Avaliação Integrada das Escolas, tendo sido proposto pela IGEC em 1999, na opinião de Ventura (2006) apresentava-se com o intuito de traduzir uma conceção renovada do papel desta instância no desenvolvimento do sistema escolar. A IGEC passaria então a desempenhar um papel de intervenção avaliativa, no campo de uma maior autonomia de gestão de cada escola e de valorização dos poderes locais, deixando de ser apenas responsável pela verificação da conformidade normativa.

Clímaco (2005) refere que para o Programa de Avaliação Integrada das Escolas foram definidos os seguintes objetivos: “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; identificar pontos fortes e fracos no desempenho das

escolas; induzir processos de autoavaliação; contribuir para a regulação do sistema e criar maiores níveis de exigência no sistema; e na vida das escolas” (p.217). Ainda segundo a autora, também foram selecionadas quatro dimensões para avaliação, nomeadamente: os resultados escolares dos alunos; a educação, o ensino e as aprendizagens; clima e ambientes educativos; e a organização e gestão escolar.

Clímaco (2002, 2005) e Ventura (2006) referem que apesar de ser reconhecido valor ao Programa de Avaliação Integrada, designadamente no que concerne aos pressupostos nos quais se fundamenta, este terminou no ano letivo de 2001/2002, três anos depois, altura em que tinham sido abrangidos cerca de 30% dos estabelecimentos do sistema escolar. Deste modo, Ventura (2006) afirma que a manutenção e aperfeiçoamento do Programa da Avaliação Integrada «sucumbiram», em grande parte, devido à falta de tradição e de experiência na área da avaliação e à reconhecida ambição do Programa, bem como à inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência necessárias. Contudo, o mesmo autor afirma que é, “no entanto, uma evidência que o principal obstáculo [...] foi o fim do respaldo político que coincidiu com a mudança de Governo” (Ventura, 2006, p.327).

Neste sentido, Coelho, Sarrico e Rosa (2008) afirmam que uma das mais-valias deste modelo consiste no facto da avaliação ser concebida tomando a escola como um todo complexo, proporcionando uma análise multidimensional, contemplando as diversas áreas de gestão pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sociofamiliar e a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos), reportando-se aos vários níveis de ensino não superior.

Relativamente à prática de avaliação das escolas ser recente, Formosinho e Machado (2010) partilham da opinião de Azevedo J. (2006), quando referem que as experiências de avaliação de escolas ainda são poucas. No entanto, acrescentam que as nossas escolas têm vindo a apresentar mudanças significativas quanto às suas práticas educativas, por exemplo o desenvolvimento e a participação em diversos projetos nacionais e internacionais no âmbito da avaliação.

Por sua vez, Azevedo (2005) apresenta uma opinião contrária ao afirmar que em Portugal há bastante trabalho realizado na avaliação das escolas, onde se encontra determinação, competência, capacidade de recomeçar, e onde se reconhece rostos, entre

quais distingue Maria do Carmo Clímaco. O autor acrescenta que o sistema educativo português, embora ainda não beneficie de uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas, foi o palco de aplicação de múltiplos programas, projetos, dispositivos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas e o campo de inúmeras experiências e realizações.

Sintetizando, podemos mencionar que no nosso país a avaliação das escolas é ainda recente, só começou a ter maior impacto no início do milénio com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas. Contudo, parece existir consenso quanto à realização de práticas de avaliação, nacionais e internacionais que já foram desenvolvidas, como podemos observar no quadro 3.2.

**Quadro 3.2 - Projetos/programas de avaliação desenvolvidos nas Escolas.**

<b>a</b>	O Observatório da Qualidade da Escola, criado em 1992 no âmbito do PEPT – Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995);
<b>b</b>	O Projeto-piloto sobre Avaliação na Educação Escolar, lançado no ano letivo 1997/1998, com o apoio e aprovação do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, cujos processos são simplificados pelo Projeto Qualidade XXI, de iniciativa do Instituto de Inovação Educacional no ano letivo 2001/2002 (Palma, 1999);
<b>c</b>	O Programa de Avaliação Integrada das Escolas, de iniciativa da Inspeção - Geral de Educação com início em 1999/2000 e terminado em 2001/2002 (Clímaco);
<b>d</b>	O Projeto “Melhorar a Qualidade” nascido da parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL-Formação e Serviço em Gestão da Qualidade, Lda, que adapta o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), também ele referencial da CAF (Common Assessment Framework), modelo de análise organizacional adaptado às organizações públicas;
<b>e</b>	O Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias, de iniciativa da Fundação Manuel Leão a partir de 2000, utiliza o modelo de desenvolvimento pelo Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo (IDEA), criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha (Azevedo J., 2006);
<b>f</b>	O Programa de Aferição da Efetividade da Auto-avaliação das Escolas, da responsabilidade da IGE, desde 2005, em cumprimento do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que adapta os instrumentos do Projeto Effective Scholl Self – Evaluation–ESSE, promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI), entre 2001/2003, com o apoio da Comissão Europeia (Ramos, 2007).
<b>g</b>	O Programa de Avaliação Externa das Escolas, cuja fase piloto foi desenvolvida, em 2005/2006, pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas (GTAE) criado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio, e coordenado pelo Pedro Guedes de Oliveira, passando desde 2007 para a responsabilidade da Inspeção Geral da Educação.

Fonte: Formosinho e Machado (2010, pp. 20-22 e 73-74)

De acordo com autores como Formosinho e Machado (2010) esta sequência de programas de avaliação já nos dá um historial de avaliação, que se aproxima das experiências e das instituições de nível internacional. No entanto, do ponto de vista das políticas públicas, Azevedo (2007) considera dois aspetos:

1) Apesar dos esforços e dos investimentos feitos, a “ falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re) fazer que dá a impressão de que se está sempre a começar do princípio” (p.66).

2) Apesar das práticas de avaliação desenvolvidas o mais crítico tem sido “trabalhar os resultados, devolver a informação aos diretamente envolvidos, implicar os atores pertinentes, utilizar a informação para a ação” (p.66).

De acordo com a opinião do autor citado, necessitamos de uma ação consequente, assente na continuidade e na persistência, que convoque o profissionalismo docente, a participação social, a ação da administração e a decisão política. Para que em Portugal comece a existir uma linha de continuidade da política de avaliação e de autoavaliação para os estabelecimentos de ensino (Azevedo, 2005, 2007).

Em suma, podemos constatar que já temos muito trabalho realizado na avaliação das escolas e um vasto conjunto de experiências adquiridas. Contudo, verifica-se que quase todos os programas de avaliação têm uma duração bastante curta, quase sempre terminam com as mudanças dos governos, o que contribui para a falta de uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas. Na opinião de Formosinho e Machado (2010) é esta inconsequência que o Programa de Avaliação Externa das Escolas pretende contrariar.

No nosso país, são muitos e diversos os motivos para que hoje a avaliação de escolas tenha uma grande notabilidade. Neste sentido, Costa e Ventura (2002) acrescentam que “a avaliação das escolas constitui um dos temas de maior visibilidade neste início de milénio no sistema educativo de vários países” (p.105).

No ponto seguinte, apresentamos alguns argumentos justificativos para a temática de avaliação de escolas constituir, atualmente, uma prioridade nas discussões à escala internacional, assim como as razões que estão na origem da sua visibilidade no nosso país.

### **3.3. Avaliar para quê?**

A aplicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. De acordo com a página da IGEC ([www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)), atualmente, este órgão tem novas funções no âmbito da avaliação das escolas, tem a missão de as acompanhar, gradualmente, com vista à generalização crescente de uma cultura de avaliação em todo o sistema educativo. As principais atribuições da IGEC são a definição de referenciais para a autoavaliação e para a Avaliação Externa das Escolas, com o objetivo de classificar os estabelecimentos de ensino aptos para celebrarem contratos de autonomia, na sequência da implementação da Lei n.º 43/89, do Decreto-Lei n.º 115- A/98, entretanto revogado pelo Decreto-Lei 75/2008.

Apesar do tema avaliação de escolas ser atual, está longe de originar consensos, devido a uma grande diversidade de pressupostos, de intenções, de interesses e pontos de vista. Este tema tem sido, assim, colocado entre diversas pressões, como a prestação de contas e a melhoria (Bolívar, 2006), uma necessidade e uma exigência (Guerra, 2002b), a crise da escola pública, a descentralização das políticas educativas e a responsabilização dos atores pelos resultados dos alunos (Albuquerque, 2010). Na opinião desta autora, o destaque atribuído à avaliação das escolas emerge de duas tendências a que assistimos na generalidade dos países europeus: a descentralização das políticas educativas e a responsabilização dos atores pelos resultados dos alunos, particularmente em provas de avaliação nacional. Ainda segundo a mesma autora, a temática da avaliação não é consensual, dada a possibilidade de diferentes utilizações do termo, frequentemente confinado à tradução imediata do termo inglês *accountability*, muito associado a uma perspetiva técnica. É importante ter em conta a sua plurissignificação, de forma a identificar os diferentes eixos da sua complexidade semântica para que a avaliação traga consigo a melhoria, uma mais-valia para os seus atores (Albuquerque, 2010).

Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) enumeram três perspectivas que justificam a necessidade da avaliação das escolas: “a prestação de contas, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da escola” (p.31). Para Lafond et al., (1999) também existem três razões essenciais: “a pressão da opinião pública; a constatação da «singularidade» de cada escola e o acréscimo de autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 80” (p.10). Também MacBeath et al. (2005) identificam três motivos-chave pelos quais estes temas constituem uma prioridade nas discussões à escala internacional: “o argumento dos recursos financeiros; o argumento do mercado de trabalho e da coesão social; e o argumento da sociedade do conhecimento” (p.160).

Por sua vez, Clímaco (2002) sustenta que existem três forças impulsionadoras que têm estimulado o desenvolvimento e interesse pela avaliação de escola como uma atividade política e científica:

- 1) a pressão para melhorar o serviço educativo, exigindo-se que, com os mesmos recursos, as escolas facultem uma preparação escolar que prepare os jovens para viver em sociedade, garantindo uma melhor qualidade de vida, uma melhor adaptação a novos contextos de trabalho e um melhor ajustamento às necessidades económicas e de desenvolvimento da própria sociedade;
- 2) a reorganização da administração, resultante de políticas de descentralização e de autonomia das escolas, obriga a escola a prestar contas sobre o seu desempenho;
- 3) os contributos da investigação sobre a eficácia escolar, que têm posto em evidência um conjunto de fatores da escola que influenciam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, fazem referência à importância da avaliação como um mecanismo regulador da própria eficácia, isto é, chamam a atenção para a avaliação de escola como uma estratégia reguladora do seu desenvolvimento (p.63).

Neste sentido, Guerra (2002 e 2002b) destaca também um conjunto de fatores que justificam a necessidade e a exigência da avaliação das escolas: 1) a exigência de uma

racionalidade na gestão de projetos que permita uma reflexão rigorosa e sistemática sobre a qualidade da sua planificação e do seu desenvolvimento na escola; 2) a necessidade de compreender a realidade escolar, uma vez que só desta forma é possível garantir a retificação e a mudança; 3) a presença de uma responsabilidade social e a exigência ética que faz com que nos questionemos e preocupemos com o modo como são utilizados os dinheiros públicos pela escola; 4) a emergência de uma compreensão dos sentidos e das naturezas das práticas educativas, no intuito de os profissionais do ensino aperfeiçoarem, através de uma mudança de comportamento, atitudes e concepções sobre essas práticas; 5) a exigência de uma melhoria da prática educativa desenvolvida nas escolas.

Como já referimos anteriormente, é incontestável que os sistemas educativos, as escolas e os docentes são cada vez mais responsabilizados e avaliados em função das capacidades para responder adequadamente às exigências e aos problemas da sociedade de hoje. Com efeito, a avaliação educacional tem, atualmente, uma centralidade nos discursos e nas ações políticas, para além de uma visibilidade social considerável.

A este propósito, Afonso N. (2007) afirma que existem entidades de ação pública, nomeadamente a imprensa, que têm tido uma política de avaliação com implicações no campo da educação, “há jornais que têm claramente uma política de avaliação da educação, que é concretizada pela respetiva política editorial [...]. E que, exercem influência considerável na política educativa a nível nacional [...]” (p.232).

No âmbito político, segundo Afonso N. (2002c), existem diferenças significativas na forma de perceber a avaliação educacional, por exemplo, nos setores mais conservadores ela é assumida como um “instrumento de controlo administrativo-pedagógico” ao serviço de sistemas políticos autoritários, nos quais se adota um conjunto de valores tradicionais da disciplina, da ordem e da hierarquia social (p.31).

Quanto aos setores mais liberais, o autor menciona que a avaliação educacional é adotada como “[...] instrumento de gestão subordinada aos novos valores da produtividade institucional, da performatividade e da prestação de contas, enquadrada numa lógica de mercado [...] da educação” (2002c, p.31). Relativamente aos setores mais progressistas, o autor refere que a avaliação educacional é considerada um “instrumento

em que os atores sociais assumem diversos papéis (o de cliente, o de consumidor e o de cidadão) na sua relação com a escola” (Afonso N., 2002c, p. 31).

Para Azevedo (2002), é necessário construir uma fonte de informação e de controlo social, que permita desenvolver tal relação. Assim, a avaliação pode ter um papel fundamental, quer entre a lógica de mercado, quer entre a lógica de cidadania.

Pacheco (2003b), relativamente à Lei n.º 31/2002, também refere que existe uma preponderância da dimensão performativa, nomeadamente, nos objetivos que orientam a avaliação de escola e na própria conceção de avaliação que é adotada. No entender do autor, esta preponderância é notória noutras ações avaliativas desenvolvidas pela administração central, nomeadamente, no desenvolvimento do Programa de Avaliação Externa (cf. ponto 4.2), na preocupação em dinamizar e aplicar provas de aferição e exames ao nível nacional, bem como na Avaliação do Desempenho Docente.

Como verificamos, são muitas as razões apontadas pelos diferentes autores como estando na origem da necessidade de avaliação de escolas. Recentemente, também Costa e Ventura (2002), Alaiz e Azevedo (2007) apresentaram algumas das principais razões para a visibilidade desta temática. Azevedo (2007) refere que a pressão no sentido da avaliação dos serviços públicos e, em especial, das escolas tem origens muito diversas e lógicas diferentes. Por isso, “a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico” (p.18).

Na nossa opinião, são estes autores que abarcam a generalidade dos pontos de vista sobre a temática, de uma forma mais clara e concisa. Entre as principais razões apontadas, destacamos no quadro 3.3. aquelas que apresentam maior pertinência.

**Quadro 3.3 - Razões que contribuem para a notoriedade da temática  
de avaliação de escolas**

<b>Costa e Ventura (2002, p.106)</b>	a) “a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino”: com a crescente visibilidade e especificidade das escolas advém-lhes também da capacidade de decisão e das competências próprias de que se têm visto detentoras, como a construção de projetos educativos próprios;
<b>Costa e Ventura (2002, p.106)</b>	b) “a visibilidade e a especificidade das organizações escolares”: as escolas são cada vez mais percebidas como unidades organizacionais com uma identidade própria, localmente bem identificadas, sendo, pelo facto, necessariamente foco da avaliação organizacional ou institucional;
<b>Azevedo (2007, p.18)</b>	c) “a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares”: considerando que a autonomia dos serviços públicos, “consubstanciando uma delegação de poder”, pressupõe responsabilização, transparência, definição de objetivos e recolha de informações sobre resultados;
<b>Azevedo (2007, pp.19)</b>	d) “a relação dos atores sociais com a escola”: assumindo diferentes papéis. Ora como consumidores, que querem informação para escolher a «melhor» escola na relação custo/benefício; ora como clientes, que querem garantias de qualidade e informação atualizada ou também como cidadãos, que querem a informação necessária para fomentar a responsabilidade coletiva face à educação, nos campos político, social, cultural e empresarial;
<b>Costa e Ventura (2002, p.106)</b>	e) “a contração dos recursos financeiros”: o alargamento equitativo dos benefícios sociais do «Estado de bem-estar» parece estar cada vez mais comprometido, acentuando um crescente escrutínio da eficiência dos serviços educativos;
<b>Costa e Ventura, (2002, p.106)</b>	f) “o controlo e a regulação dos sistemas educativos”: dispor, em cada momento, de informações precisas sobre a situação dos sistemas de formação e aprendizagem, do grau de execução dos programas educativos e dos resultados alcançados constitui “um diagnóstico fundamental para desencadear os processos de pilotagem, de correção das assimetrias e das disfunções”;
<b>Costa e Ventura, (2002, p.107)</b>  <b>Azevedo (2007, p.21)</b>	g) “as estratégias de marketing e de promoção da escola”: o papel que os processos (e, se possível, os resultados) da avaliação poderão ter nos mecanismos de promoção de cada escola.  Contrariando a «imagem pública pouco favorável», fruto de uma avaliação mediática, genérica, impressiva, expressa na ressonância pública de acontecimentos, problemas ou incidentes e, também, da divulgação de «penosas comparações internacionais» ou da «divulgação de resultados de exames»;
<b>Costa e Ventura (2002, p.107)</b>	h) “a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas”: avaliar uma escola sem que estes mecanismos “se repercutam na própria instituição – na identificação dos seus estrangulamentos, dificuldades e insucessos e em consequentes estratégias de mudança e de melhoria dos processos de

<p><b>Azevedo (2007, p.22)</b></p>	<p>ensino-aprendizagem e de bem-estar institucional – parece constituir uma perda de tempo”.</p> <p>“Um processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento”: em que decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo fomento de comunidades profissionais na escola;</p>
<p><b>Alaiz (2007, p.1)</b></p>	<p>i) “uma lei”: a Lei 31/2002 que permanece em vigor; no seu artigo n.º 6 estipula que a autoavaliação das escolas “tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa”. Define alguns «termos de análise», mas não impõe um modelo;</p>
<p><b>Alaiz (2007, p.1)</b></p>	<p>j) “uma medida de política educativa”: o Ministério da Educação coloca no topo da sua agenda política a Avaliação Externa das Escolas. “O Programa de Avaliação Externa das escolas opera com um referencial composto por cinco domínios-chave”. Um deles refere-se precisamente à «capacidade de autorregulação e progresso da escola» e questiona a «autoavaliação da escola». Nesse sentido, são definidos alguns «parâmetros» mas não são tão elucidados que imponham às escolas um único modelo de autoavaliação.</p>

Fonte: Adaptado de Costa e Ventura (2002) e Azevedo (2007)

Em suma, neste contexto de avaliação de escolas, são muitas, variadas e pertinentes, as razões apontadas pelos diferentes autores que têm contribuído para a notoriedade desta temática no nosso país.

Respondendo à questão deste ponto 3.3 Avaliar para quê? Entendemos que se avaliam as escolas para dar resposta a uma necessidade, a uma exigência e à existência de pressão para avaliar, justificadas por três grandes razões:

1 - A melhoria propulsionada pela constante mudança social, que exige da escola um papel ativo na procura de soluções adequadas à resolução dos seus problemas que são muitos e diversificados, muitas vezes, levando as escolas a questionar-se sobre o seu valor, no que se refere à sua eficiência e eficácia, tentando encontrar as melhores soluções para obter os melhores resultados.

2 - A performatividade resultante de uma sociedade marcada por lógicas de mercado e de competitividade, com uma forte pressão da opinião pública, nomeadamente, dos pais e dos meios de comunicação social em relação à competição entre escolas, exames e rankings, em que os resultados escolares dos

alunos se assumem como referente principal, na certificação da qualidade das escolas.

3 - A prestação de contas proveniente da reorganização da administração central que, ao aprovar uma maior autonomia às escolas, procura controlá-las para garantir a equidade do sistema educativo e incentivá-las a fornecer informações sobre as suas prestações no âmbito de uma responsabilidade social.

#### **3.4. A Avaliação dos Alunos Portugueses nos últimos Anos**

A avaliação dos alunos é a avaliação mais antiga de todas as que se realizam na educação. De acordo com Folhais (2012) citado em Karpicke et.al (2012), nunca houve uma progressão na escola sem uma avaliação das aprendizagens realizadas. Também é aquela que tem o maior número de destinatários, pois todos os alunos são sujeitos a avaliação ao longo do seu percurso escolar. Para o autor distinguem-se vários tipos de avaliação, mas sumariamente pode dividir-se a avaliação, além da que serve de diagnóstico, na que é formativa, que acompanha o trabalho escolar do aluno, e na que é sumativa, que se destina a fornecer uma classificação final. Que, no caso do secundário, poderá servir para ingressar num nível superior de ensino.

As duas avaliações são necessárias e as duas se complementam. No caso de muitos dos nossos alunos esta complementaridade é realizada através de exames.

A avaliação formativa e a avaliação sumativa estão consagradas no Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de março, no art.º 11º. A primeira é contínua e sistemática e tem uma função diagnóstica, por sua vez, a avaliação sumativa pode ser interna e externa. A avaliação interna é da competência dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica das escolas. A avaliação sumativa externa é da competência dos órgãos centrais do Ministério da Educação e Ciência e materializa-se pela realização de exames nacionais.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro que introduz alterações ao decreto atrás citado, a avaliação sumativa externa só se aplica aos cursos Científico-Humanísticos na disciplina de Português, na disciplina trienal e nas duas disciplinas bienais da formação específica. Nos termos do mesmo diploma legal, a avaliação sumativa externa para efeitos de certificação de conclusão não se aplica a cursos profissionais, artísticos especializados profissionalmente qualificante, tecnológicos ou

recorrentes. Porém, o acesso ao ensino superior não prescinde da realização de exames nacionais, independentemente da natureza do curso.

O Despacho n.º 338/93 de 21 de Outubro, entretanto revogado, versava a avaliação dos alunos do ensino secundário e promovia as seguintes finalidades: i) estimular o sucesso educativo dos alunos, ii) certificar os saberes adquiridos, iii) promover a qualidade do sistema educativo e contemplava as modalidades de avaliação formativa, sumativa e aferida. Nem o despacho n.º338/93, nem o Decreto-Lei n.º74/2004, que o revogou, impõem a modalidade da avaliação diagnóstica. Esta é apenas de carácter obrigatório no ensino básico, no início de cada ano de escolaridade. Da mesma forma, a modalidade de avaliação aferida também só é aplicável nos termos do primeiro e segundo ciclos e apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (de acordo com este diploma legal). No entanto, o Decreto-Lei n.º7/2001, de 18 de Janeiro, estabelece, no nº1 do seu art.º11º, que a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, sendo a primeira passível de ser aplicada em qualquer ano de escolaridade.

Arends (2008) corrobora esta opinião, afirma também que existem três grandes modalidades de avaliação, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Segundo o autor, a avaliação diagnóstica pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, quando articulada com a avaliação formativa, e tem por função diagnosticar os conhecimentos do aluno, de forma a enquadrar as metodologias de ensino/aprendizagem nesses conhecimentos. A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, fornece ao professor e aos alunos um conjunto de informações para a análise das aprendizagens adquiridas em contexto. A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular, ainda de acordo com o autor:

a avaliação sumativa interna que ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo tem como finalidades: a) informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar; b) tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno; avaliação sumativa externa que

diz respeito a Exames Nacionais concebidos e validados por profissionais especializados (Arends, 2008, p.220).

A vantagem da avaliação sumativa externa (testes estandardizados) é que permite a comparação de resultados entre alunos de diferentes escolas de um país ou de alunos de diferentes países, no caso de testes internacionais como o PISA. Mas para Pacheco (1998), o mérito do aluno não pode ser avaliado somente por intermédio de um exame, como se a sua sorte estivesse nas mãos de um júri, justifica-se que a “avaliação sumativa externa esteja integrada na avaliação contínua e na própria autonomia do professor” (p.126). No entender do autor, a avaliação é um processo que depende, em larga medida, da interpretação diferenciada do currículo que é realizada pelos professores.

Butt (2010) também afirma que uma perspectiva integrada de avaliação pressupõe uma adequada utilização dos resultados de avaliação sumativa externa para informar e modelar o ensino e o modo como se aprende. A informação gerada pela avaliação interna, que deve ser essencialmente de cariz formativo, pode ser usada para tomadas de decisão nas escolas e no sistema educativo. Embora, segundo Harlen (2006), não gere, de momento, consenso no meio académico, essa abordagem é objeto de ampla investigação aplicada, com resultados muito promissores.

A este propósito Pacheco (1998) referencia que a oposição avaliação contínua/avaliação externa não significa que os professores tenham que optar por uma delas, ambas são complementares desde que a primeira reflita os progressos de aprendizagem dos alunos e a segunda, aplicada de uma forma ponderada, sirva para aferir critérios a nível nacional. O autor acrescenta ainda que, ao nível dos discursos dos professores, e porque avaliar é exercer um poder socialmente reconhecido, a avaliação externa faz parte de um processo que reforça o status profissional do professor e credibiliza a imagem da escola.

Também neste sentido, Fernandes D. (2014) menciona que a opção poderá não passar pela dicotomia avaliação externa/avaliação interna, é bem mais complexa do que isso e poderá passar por uma inteligente articulação entre ambas, investindo fortemente na melhoria de cada uma e do conjunto por elas formado.

Em Portugal, segundo Afonso N. (2009), os exames nacionais foram extintos após o 25 de Abril de 1974 por razões ideológicas, baseadas no facto de se considerar que reforçavam uma certa seletividade dos alunos. Passou a defender-se uma avaliação contínua igual para todos, baseada essencialmente no trabalho de grupo. Em 1993, os exames foram reintroduzidos no ensino secundário, tendo sido, na generalidade, bem aceites por todos os agentes educativos, dado que foram entendidos como uma forma de aferição externa dos resultados, permitindo, simultaneamente, uma regulação do sistema das aprendizagens. O autor refere que no início da década de noventa do século passado, retomou-se os exames nacionais para conclusão do ensino secundário, os quais tinham sido extintos no início da década de oitenta do século XX.

Sousa (2012) acrescenta que os exames foram retomados no final do ensino secundário (12º ano), em 2005 passam a aplicar-se também no final da escolaridade obrigatória (9º ano) e mais recentemente em 2012 as provas de aferição deram lugar a provas finais, no final do 2º ciclo do ensino básico.

A larga maioria dos países aplica exames no final do ensino secundário, predominantemente como medida certificadora de um percurso académico não superior, ou também como marco na transição para o ensino superior. De acordo com a EURYDICE (2012), alguns países, tal como Portugal, utilizam os resultados dos exames na seleção para o acesso ao ensino superior, com particular impacto no acesso aos cursos e instituições para os quais a procura excede a oferta. Ainda segundo esta organização, os exames são também em muitos casos a solução encontrada para a tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos, no final da escolaridade pré-secundária em muitos países. Portugal também passou a estar em linha com esta tendência europeia, com a transformação das provas de aferição de língua portuguesa e de matemática do 3º ciclo do ensino básico em exames nacionais em 2005.

A avaliação externa, segundo Sousa (2012), também é usada de forma generalizada, como um instrumento para monitorizar a eficiência e eficácia dos sistemas educativos. O dispor de uma informação complementar à fornecida pelas escolas, assente em critérios normalizados e uniformes à escala de cada país, constitui, em algumas sociedades, um fator acrescido para o reforço da relevância dos exames. A ocorrência de resultados

menos positivos em estudos de larga escala, como o PISA, o TIMSS e o PIRLS em alguns países onde a avaliação externa não tinha tradicionalmente grande expressão, contribuíram para a introdução de uma mais expressiva presença de exames externos (EURYDICE, 2009).

A este propósito, Pacheco (1998) afirma que certificação dos alunos a partir de provas nacionais ou exames externos é a solução usualmente encontrada para resolver a questão da pretensa descida do nível escolar.

Segundo o GAVE (2011), os exames contribuem para a certificação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos, constituindo-se como instrumentos que contribuem para a regulação das práticas educativas, visando a melhoria sustentada das aprendizagens. No caso dos exames nacionais, o PISA (2009) refere que nos países que também avaliam os resultados com base em padrões e exames externos, os alunos, no geral, tendem a melhorar.

#### **3.4.1. O contexto de sala de aula**

As escolas concedem pouca atenção nos seus sistemas de autoavaliação à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos no contexto da sala de aula (Gonçalves, 2013). Por este ser um aspeto que nos chama particularmente a atenção, por isso merecedor de destaque, apresentamos uma análise baseada em resultados de investigações de mestrados e de doutoramentos.

Para Gonçalves (2013), parece não haver interesse em perceber o que se passa no interior das salas de aula e em fazer o acompanhamento e supervisão da prática letiva. Do cruzamento e análise dos resultados das investigações de mestrados e doutoramentos, o autor parece concordar que nem sempre as práticas de avaliação institucional das escolas são autogeridas, avaliar para si próprias, claramente direcionadas para a sua melhoria e desenvolvimento organizacional, mas, sobretudo quando estão muito dependentes de pressões externas, as organizações e os atores procuram «proteger-se» e agirem, com alguma dose de hipocrisia, quer no sentido da avaliação para o mercado (na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação de clientes), quer na lógica da avaliação para o relatório, também importante,

designadamente enquanto informação para a própria administração educativa), (Costa e Ventura, 2005).

Será possível melhorar a qualidade das escolas e das aprendizagens sem melhorar o ensino?

Pinto e Barreira (2005) e Fernandes (2009) afirmam que os estudos mostram que nas nossas escolas, a avaliação é encarada como um processo individual desenvolvido pelo professor na sua atividade profissional e existem ainda algumas resistências por parte dos professores relativamente à partilha e participação dos encarregados de educação no processo de avaliação.

A este propósito Fernandes (2009) afirma que em Portugal a fraca predisposição dos professores para partilhar, com os pais e alunos, as decisões e os critérios relativos à avaliação desenvolvida em sala de aula limita as oportunidades para um feedback capaz de desencadear processos de aprendizagem sustentados pelas informações dessa mesma avaliação. A prática mais comum consiste em centrar a informação devolvida nos resultados quantitativos dos testes e não na dimensão qualitativa da aprendizagem. Para Heritage (2009), os professores devolvem os resultados, apresentam as soluções, mas pouco ou nada é feito no sentido de promover um envolvimento dos alunos na apropriação dos seus processos cognitivos, ajudando-os a desenvolver capacidades metacognitivas, essenciais para sustentar aprendizagens futuras mais consistentes.

A avaliação, para Pinto e Barreira (2005), deve ser encarada como uma prática social porque é também realizada no contexto de uma determinada instituição escolar, sendo o comportamento de avaliação influenciado por esta. Estes dois sentidos complementares proporcionam um olhar mais global sobre a avaliação como construção social em movimento. Olhar a avaliação como uma prática social, cultural e ética significa questionarmo-nos sobre “o seu verdadeiro sentido que é o de ajudar o professor a ensinar e o aluno a aprender, sendo este um caminho que poderá permitir a construção de novas vias para um melhor alinhamento entre a avaliação e a aprendizagem” (p.60).

Também Fernandes (2009) apresenta alguns dos principais resultados da investigação realizada em Portugal, nas últimas três décadas, em avaliação das aprendizagens, no âmbito de programas de mestrado e de doutoramento. Podemos

observar as principais conclusões acerca das práticas de avaliação na sala de aula, no quadro 3.4.

**Quadro 3.4 - Principais conclusões acerca das práticas de avaliação na sala de aula**

<b>1</b>	As práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas. A grande maioria dos professores reconhece a sua relevância e importância para ajudar os alunos a aprender, mas utiliza uma diversidade de argumentos que justificam a inconsistência entre as suas concepções e as suas práticas, como a falta de formação e a necessidade de cumprir o programa.
<b>2</b>	A avaliação é fundamentalmente um assunto do professor. São poucas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, pais, professores ou outros intervenientes;
<b>3</b>	A avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos.
<b>4</b>	A avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada. Os testes prevalecem. Foi possível constatar a utilização de formas alternativas de recolha de informação num reduzido número de casos;
<b>5</b>	A avaliação como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos são as concepções predominantes. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática;
<b>6</b>	A avaliação das aprendizagens não ocorre de forma contínua e sistemática; a avaliação formativa é pouco frequente e mais baseada na intuição dos professores do que na recolha deliberada e propositada de informação;
<b>7</b>	As concepções e práticas de avaliação dos professores parecem estar fortemente dependentes da cultura avaliativa existente nas escolas e na sociedade; neste sentido, a formação inicial e contínua dos professores parece ter uma influência limitada;
<b>8</b>	O objeto de avaliação por excelência é o conhecimento das matérias curriculares avaliado através de testes e outros trabalhos escritos que constituem as estratégias privilegiadas de recolha de informação avaliativa;
<b>9</b>	As reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consciência profissional. Os professores não possuem uma perspetiva crítica sobre os normativos da avaliação porque, em geral, não conhecem os seus princípios estruturantes. Talvez por essa razão considerem que os novos diplomas de avaliação vieram, acima de tudo, aumentar o trabalho burocrático.

Fonte: Fernandes, 2009 (pp.89-90)

De acordo com as conclusões, podemos referir que há uma focagem em modelos tradicionais de ensino que conduzem a práticas de sala de aula orientadas para a preparação dos testes e uma avaliação de cariz predominantemente sumativo. A avaliação é pouco diversificada, refletindo lacunas na formação inicial e contínua de

professores, no que se refere a concepções e práticas de avaliação alternativas às tradicionais e ainda é evidente a falta de integração das diferentes modalidades de avaliação vigentes no nosso sistema educativo. A avaliação continua a ser fundamentalmente um assunto do professor e as reformas educativas têm pouco impacto nas suas práticas educativas e na sua percepção profissional.

Segundo Fernandes (2009) avaliar para aprender ou para melhorar, são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática. O facto das práticas alternativas utilizadas pelos professores serem uma exceção e não a regra é, talvez, um sinal de que a escola não mudou tanto no seu interior como parece ter mudado exteriormente.

Relativamente à consistência entre concepções e práticas avaliativas dos professores, Pinto e Barreira (2005) afirmam que os resultados dos estudos apontam algumas situações em que há pouca convergência entre o que o professor deseja fazer e faz; e outros estudos apontam para uma rutura entre o pensar e o fazer. A maior parte dos trabalhos analisados por estes autores vai muito neste segundo sentido, mostrando que as práticas ficam muito aquém das concepções e dos discursos sobre avaliação e “os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes” (p.59).

Fernandes (2009) corrobora os autores quando refere que temos que conseguir mais do que saber que “um dado número de professores tem concepções erróneas acerca da avaliação formativa e utiliza essencialmente testes para recolher informação avaliativa acerca do que os seus alunos sabem” (p.95). O autor refere que relativamente à formação é inútil ficar a saber-se que “a maioria dos professores tem a percepção de que precisa de formação no domínio da avaliação e que argumenta com uma variedade de razões para justificar a ausência de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas suas aulas” (pp.95-96). O autor acrescenta que não chega diagnosticar os problemas é necessários resolvê-los, ou seja, os professores deverão fazer formação na área da avaliação.

Pinto e Barreira (200) afirmam que a formação em avaliação é um tema muito mencionado nos estudos sobre a avaliação das aprendizagens e que há unanimidade em reconhecer que os professores têm carência de formação neste domínio. Torna-se, assim,

fundamental que os professores façam formação, principalmente para melhorar as aprendizagens dos seus alunos, pois não se pode exigir bons alunos se não se tiver bons professores.

A este propósito, Romão (2012) refere que a qualidade dos professores é extraordinariamente importante em termos de desempenho dos alunos. Por isso, deve-se investir na seleção dos melhores professores, uma vez que a literatura mais recente considera que o professor é o primeiro responsável pelo bom desempenho dos alunos. A autora afirma que os sistemas educativos com melhor desempenho sabem que a única maneira de melhorar os resultados dos alunos é melhorando o ensino. Há estudos que confirmam que “um aluno ensinado por um professor que está entre os 20% melhores pode aprender, durante um ano letivo, 68% a mais do que se fosse ensinado por um professor entre os 20% piores” (p.251). Hanusheck (2011), corrobora a autora ao referir que se os estudantes tiverem «bons professores» num prazo de três a cinco anos poderão anular os constrangimentos associados à situação socioeconómica das suas famílias.

#### **3.4.2. Os resultados escolares dos alunos**

Os resultados escolares dos alunos é um dos campos mais problemáticos do sistema educativo, tornando-se na face visível de um complexo edifício em permanente construção valorativa, através da recolha formal e informal de dados, com vista a uma tomada de decisão (Pacheco e Zabalza, 1995).

No contexto europeu, segundo a EURYDICE (2012), o nosso país apresenta um modelo de avaliação externa dos alunos que revela grande equilíbrio e um leque de disciplinas sujeitas a avaliação externa que apresenta uma situação coincidente com a maioria dos países europeus. Tanto no ensino básico como no ensino secundário a classificação final do aluno resulta da média ponderada entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa, com clara dominância desta última. A classificação interna contribui em 70% para o cálculo da classificação final de frequência e a classificação dos exames nacionais/provas finais contribuem com 30%. Esta repartição do peso relativo da avaliação baseada na informação de cada professor e da avaliação concebida e aplicada em contexto externo é mais um sinal de equilíbrio no modelo de avaliação e de certificação das aprendizagens.

Neste sentido, Pellegrino et al. (2001), citado em Sousa (2012), referem que o sistema nacional evidencia princípios que lhe garantem uma elevada qualidade concetual – abrangência, coerência e continuidade, concretizados em três dimensões essenciais:

- vertical – avaliação em vários níveis de escolaridade;
- horizontal – articulando a avaliação interna e externa, sumativa e formativa, baseada no currículo;
- longitudinal – ao longo do percurso escolar dos alunos.

De acordo com o autor supracitado, podemos afirmar que temos os “ingredientes” necessários para os alunos portugueses conseguirem bons resultados escolares. No entanto, isto não se verifica. Sousa (2012) refere que, no ensino secundário, se observa uma relativa estabilidade das classificações médias dos alunos, no universo das disciplinas sujeitas a provas externas, por exemplo, no âmbito da capacidade de escrita, principalmente na produção de textos de carácter expositivo-argumentativo, nos aspetos associados à estrutura, à coerência e até mesmo ao nível da pontuação e da ortografia, continuam a ser notórias as dificuldades dos alunos. O autor acrescenta que estas evidências são também extensíveis aos resultados obtidos no exercício de escrita proposto nas provas de aferição de língua portuguesa no 4º ano e no 6º ano de escolaridade, e nos exames nacionais desta disciplina no 9º ano. Sousa refere ainda que “os alunos não «descolam» de uma prestação pouco acima de um valor que corresponde a metade da cotação disponível no item, num quadro de provas públicas em que a estrutura do item e as capacidades mobilizadas se têm mantido inalteráveis” (Sousa, 2012, p.61).

Segundo o GAVE (2009, 2010, 2011), uma das causas explicativas de desempenhos menos sucedidos nos itens de resposta de construção extensa, apontadas nos relatórios nacionais dos exames e dos testes intermédios, prende-se com o fraco domínio da escrita, capacidade transversal essencial para a elevação da qualidade das respostas.

De acordo com Sousa (2012), considerando os resultados nas respostas aos itens que mobilizam capacidades de nível mais elevado, que envolvem operações mentais mais complexas, por exemplo: leitura inferencial, resolução de problemas, delineação de estratégias de resposta que implicam várias etapas, verifica-se uma situação não muito

diferente da anterior. O autor refere que “uma análise pormenorizada das fragilidades reveladas pelos resultados da avaliação externa que sustentam o diagnóstico de uma preocupante ausência de sinais de melhoria pode ser vista nas várias edições dos relatórios nacionais das provas de aferição e dos exames nacionais e testes intermédios” (Sousa, 2012, p.62).

As dificuldades sentidas pelos alunos, durante o seu percurso escolar, são muitas e poderão ir desde a falta de interesse pelos estudos, dificuldades na aprendizagem, problemas de concentração e de raciocínio, à falta de estudo, problemas comportamentais, entre outras. Neste sentido, Justino (2010), refere que diversos estudos têm procurado identificar as principais dificuldades escolares dos alunos portugueses e todos são consensuais num ponto, os alunos não sabem pensar. Ainda segundo o autor, os alunos apenas parecem apresentar melhores resultados nos saberes que exigem menor elaboração cognitiva e em que se limitam a reproduzir conhecimentos, a aplicar procedimentos de carácter rotineiro e a fazer raciocínios simples. Aumentando as suas dificuldades, de forma desproporcionada, quando se exigem raciocínios mais complexos, na resolução de problemas ou a aplicação de conhecimentos adquiridos em situações pouco usuais: “[...] apresentam enormes dificuldades na compreensão e interpretação de textos escritos não narrativos, assim como na resolução de problemas matemáticos” (p.75). Todos estes problemas podem levar os alunos a retenções e ao abandono escolar.

De acordo com o PISA (2009), os níveis de retenção em Portugal são ainda muito elevados, quando comparados com a maioria dos restantes países desenvolvidos. No entanto, o nosso país tem vindo a adotar um conjunto de medidas, nos últimos anos, com a intenção de melhorar os resultados escolares, por exemplo, a implementação do Programa dos Territórios Educativos Prioritários (TEIP) para compensar a desigualdade entre os alunos, através de projetos, formação e avaliação. Também a forte aposta na criação de cursos profissionais, tanto nas escolas públicas como privadas e ainda a adoção dos exames nacionais. No entanto, embora considerando estas dinâmicas de melhoria dos sucessivos resultados escolares, no fim de cada ano letivo verifica-se que estes são ainda muito débeis. Em 2009, segundo Justino (2010), um em cada três jovens dos 18 aos

24 anos já não estava a estudar e não atingiu o nível de ensino secundário, sendo o valor mais alto da União Europeia.

No contexto nacional, segundo o GAVE/JNE (2012), é evidente uma estagnação dos resultados da avaliação externa que tem também paralelo na avaliação interna. A média das classificações internas por frequência (CIF) dos alunos do ensino secundário, obtida nos últimos três anos nas disciplinas com exame nacional, situa-se entre 13 e 15 valores, não se registando variações interanuais por disciplina superior a um valor. Esta opinião é corroborada por Sousa (2012), ao afirmar que os resultados dos exames realizados pelos alunos portugueses nos últimos cinco anos não mostram, em geral, sinais de uma efetiva melhoria da qualidade da aprendizagem, facto consistente com os resultados da avaliação interna no mesmo período.

Também Nunes e Oliveira (2014), relativamente aos resultados de 2013 afirmam que a média dos resultados dos exames do ensino básico e secundário é negativa, para todas as regiões do Continente. Ou seja, no 9º ano é inferior à baliza dos 3 valores e no 12º ano é inferior à baliza dos 10 valores.

Contudo, Sousa (2012) refere que criticar os exames como responsáveis pela persistência de práticas de sala de aula e por comportamentos pouco consistentes com a realização de uma aprendizagem de qualidade é o caminho mais fácil. O autor refere que dificilmente se pode sustentar aquela posição, aquela média, se se atender:

ao peso relativo que os resultados dos exames representam na classificação final dos alunos; ao número de anos de escolaridade e de disciplinas em que estes se aplicam; à importância que, formalmente, assume a avaliação interna e formativa na arquitetura do processo de avaliação (Sousa, 2012, p.66).

O autor supracitado, refere que o modelo de avaliação de alunos socialmente consolidado, assente num trabalho de sala de aula, excessivamente focado no treino para os exames, reflete uma imobilidade nas conceções que os diferentes autores, professores, pais e alunos, têm em relação aos atos de avaliar ou de ser avaliado. Neste sentido, Pinto e Barreira (2005) acrescentam que basta olhar a nossa história para perceber o desastre que é uma educação baseada nos exames.

Segundo Heritage (2009), para os pais, em regra, importa saber se o seu filho teve ou não positiva, entre os alunos, perante qualquer tarefa proposta pelo professor, ainda é muito frequente perguntarem «Professor, isto conta para a nota?». Ainda, segundo o autor, o modelo de avaliação vigente está muito associado aos exames e à ideia de que só se avalia quando se atribuiu um resultado, descurando, no essencial, preocupações com a dimensão processual da aprendizagem.

Para Butt (2010) e Harlen (2006) parece evidente que o modelo do training to the test se afigura esgotado. Nos países com forte tradição em avaliações na sala de aula, de que o Reino Unido, a Holanda ou os países nórdicos são exemplos, assiste-se a numerosas experiências educativas que materializam os resultados de investigações que apontam para uma verdadeira integração da avaliação formativa e sumativa. Estes autores afirmam que, no contexto europeu, os países que melhor têm sabido aproveitar as sinergias entre as componentes interna e externa da avaliação, centradas nas duas dimensões formativa e sumativa, são em regra os que mostram melhores resultados nos estudos internacionais de avaliação de alunos de larga escala, como o PISA.

Em suma, concordamos com Sousa (2012) quando refere que num cenário em que os exames vieram para ficar, é necessário encontrar nas escolas, na sala de aula e nas famílias, o tempo e o espaço para refletir sobre o modo como se deve ensinar e aprender. Explorando as potencialidades da avaliação interna e externa, formativa e sumativa, onde se incluem os exames, na medida em que, qualquer delas pode contribuir, embora de forma diferente, para concretizar uma aprendizagem de maior qualidade no quadro de uma desejável elevação da qualificação da população.

### **3.4.3. Os contextos escolares e socioeconómicos podem ajudar a explicar os resultados escolares dos alunos?**

Segundo Bolivar (2005), a sociologia tem concentrado a sua análise relevante entre desigualdade e igualdade de oportunidades na educação, tentando verificar até que ponto o prosseguimento de estudos e o êxito escolar são, ou não, determinados pela (des) igualdade social, tendo como origem a classe social e o contexto económico e cultural das famílias dos alunos.

De acordo com Romão (2012), a literatura é praticamente unânime quanto à importância que o estatuto socioeconómico e cultural das famílias (ESEC) assume no desempenho académico dos alunos. O nível de escolaridade dominante na família é um indicador tradicionalmente valioso quando a temática em análise é a educação. Para Formosinho et al. (2001), o ESEC é habitualmente identificado na literatura como tendo forte impacto no (in)sucesso educativo e escolar dos alunos. Quando esse estatuto é baixo o aluno encontra-se numa situação de desvantagem mesmo antes de iniciar a sua escolarização. Também o PISA (2009) realça a importância do ESEC nos resultados dos alunos nos testes, referindo que filhos de pais mais escolarizados obtêm melhores resultados.

Aliado ao fator cultural está o fator económico, ambos marcantes na formação académica do aluno; é sabido que alunos pertencentes a famílias referenciadas com dificuldades económicas têm, genericamente, mais entraves para o sucesso académico, embora existam algumas exceções. Conforme refere Melo (2010), citado em Romão (2012), enquanto os filhos das famílias socioeconómica e culturalmente mais favorecidas “são «treinados» para valorizar os estudos, desenvolvendo competências cognitivas e verbais mais próximas das expectativas da cultura escolar, os filhos das famílias desfavorecidas tem que se submeter a um processo de aculturação a um mundo escolar que lhes será sempre um pouco estranho” (p.118).

Segundo a Organização dos Estados Ibero-Americanos OEI (2010), um dos problemas comuns dos sistemas educativos tem a ver com o facto de a qualidade das escolas e dos resultados escolares dos alunos se diferenciarem segundo o seu contexto socioeconómico e de localização geográfica. Pelo que as famílias com menos recursos ficam restringidas nas suas opções por dois motivos: normalmente vivem em bairros pobres ou em zonas rurais muito carenciadas, tendo poucas opções nos arredores e não podem pagar a mensalidade de escolas privadas. Ainda segundo esta organização, é comum em alguns destes países as escolas que recebem alunos com poucos recursos terem infraestruturas muito deficientes e não deterem bons quadros de professores, nem grandes possibilidades para apoiar os alunos.

Na maioria dos países as condições socioeconómicas e culturais das famílias são o principal fator explicativo das diferenças de aprendizagem dos alunos. Se os recursos das escolas parecem não ter um grande impacto no sucesso dos alunos mais favorecidos, em termos económicos e culturais, são muito significativos para os alunos provenientes de famílias pobres, pelo que recursos como materiais didáticos, computadores, acesso a internet, materiais de biblioteca, laboratórios, entre outros, podem fazer a diferença (OEI, 2010).

Será que no nosso país, o contexto socioeconómico das famílias dos alunos também influencia os seus resultados escolares? Terá o contexto escolar efeito nos resultados escolares?

O PISA (2009) refere que existe influência do país nos resultados escolares dos alunos. Isto é, um aluno português com as mesmas características de um aluno de outro país, com professores semelhantes e frequentando escolas semelhantes, poderá apresentar resultados diferentes. Fruto do contexto socioeconómico e cultural do seu país de origem e fruto de políticas educativas diferentes que influenciam indiretamente os resultados escolares. Então, se existe influência do país nos resultados escolares dos alunos, será que no nosso país também existe influência da região?

Para respondermos a esta questão, vamos apresentar uma síntese das conclusões do estudo “O impacto do contexto escolar e socioeconómico nos resultados dos exames dos alunos do ensino básico e secundário: uma leitura a partir dos dados de 2013 dos rankings”, trata-se de um estudo recente, de janeiro de 2014, de Nunes e Oliveira. As autoras partindo dos dados dos resultados dos alunos nos exames de final de ano, que a comunicação social tem vindo a publicar regularmente, e tendo como base de trabalho os resultados do ano de 2013, assim como informação adicional sobre os contextos escolar e socioeconómico em que os alunos das diferentes escolas se inserem, realizaram um estudo extenso com o objetivo de melhor compreender os resultados dos alunos nos exames.

Das várias variáveis analisadas por Nunes e Oliveira (2014) apenas apresentamos as três que poderão dar resposta à nossa questão, o contexto socioeconómico, o contexto escolar e os resultados escolares dos exames por regiões.

Passamos a apresentar agora as conclusões do estudo “O impacto do contexto escolar e socioeconómico nos resultados dos exames dos alunos do ensino básico e secundário: uma leitura a partir dos dados de 2013 dos rankings”.

- Os contextos escolares e socioeconómicos em que os alunos se inserem podem ajudar a explicar os resultados escolares. Estes contextos constituem variáveis importantes para melhor compreender os resultados dos exames, tanto ao nível do ensino básico como do secundário.
- Uma presença mais elevada de professores dos quadros de escola contribui positivamente para os resultados médios dos exames.
- Registam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias das regiões do continente e os contextos escolares e socioeconómicos.
- Verifica-se que é na região de Lisboa que se regista a média de anos de escolaridade mais elevada entre os pais e é na região Norte que se regista o valor médio mais baixo.

Neste sentido, o PISA (2009) refere que a área geográfica e o contexto socioeconómico em que a escola se insere são importantes “[...] em média, na OCDE, os alunos de escolas localizadas na cidade tem prestações superiores aos seus colegas noutras escolas, mesmo depois de considerado o estatuto socioeconómico dos alunos” (p.49). Em média, os alunos na cidade ganham 40 pontos em comparação com os que estudam em escolas de cariz mais rural, o que equivale aproximadamente a um diferencial correspondente a um ano de escolaridade.

Também Romão (2012) afirma que existe grandes semelhanças entre o nível de instrução dos pais e das mães, e os resultados dos exames, o que vai de encontro a Formosinho et al (1991), e ao PISA (2009), ambos realçam a importância do ESEC nos resultados dos alunos nos testes e afirmam que filhos de pais mais escolarizados obtêm melhores resultados.

Assim, podemos concluir que os contextos escolares e socioeconómicos em que os alunos se inserem podem ajudar a explicar os resultados escolares. Estes contextos constituem variáveis importantes para melhor compreender os resultados dos exames. No entanto, existem outros fatores que influenciam os resultados escolares dos alunos. No estudo de Romão (2012) relativo à questão “A desigualdade dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais a Português e a Matemática, nos 9º ano e 12º ano,

deve-se a que fatores determinantes?” A resposta é evidente ao considerar que “o histórico escolar (percurso escolar prévio dos alunos) é a variável com maior poder explicativo das classificações dos alunos do 9º ano e 12º ano nos exames de Português e Matemática.” (p.243).

### **3.5. Os Nossos Compromissos: Metas Nacionais e Internacionais**

No sentido de melhorar resultados escolares dos alunos e reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação, o nosso país assumiu alguns compromissos nacionais e internacionais para a próxima década. Portugal tem importante tradição de cooperação em matéria educativa, sendo atualmente sujeito ativo nas grandes iniciativas internacionais, o que tem contribuído para a promoção da dimensão europeia e internacional do sistema educativo Português.

Segundo o MEC (2010), à semelhança dos seus parceiros europeus, Portugal está envolvido na promoção do objetivo estratégico da Europa para a próxima década (2020). Existem vários programas destinados a reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação, em que os países, entre os quais Portugal, assumiram compromissos e definiram metas comuns para a próxima década. O nosso país assumiu compromissos de convergência em relação aos princípios enunciados e a algumas das metas definidas no Quadro Estratégico EF2020 da União Europeia (EU), que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020. Mais recentemente, Portugal decidiu envolver-se também no Projeto Metas Educativas 2021, que decorreu no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), da qual Portugal faz parte. Este programa assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano.

O Programa Educação 2015, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência Português, iniciado no ano letivo 2010-2011, visa aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa. Com a intenção de melhorar a eficiência dos sistemas de educação e formação, estes programas prosseguem objetivos comuns e adotam metodologias para a próxima década, o quadro 3.5 mostra-nos as metodologias adotadas.

**Quadro 3.5 - Metodologias adotadas para a próxima década**

<b>1</b>	formulam metas a alcançar num período de 10 anos;
<b>2</b>	quantificam e medem os níveis de aproximação das metas, a partir de indicadores específicos;
<b>3</b>	acompanham anualmente os progressos de cada país;
<b>4</b>	realizam um balanço intermédio em 2015, para reavaliar as metas, em face dos progressos verificados.

Fonte: MEC (2010, pp.2-3).

Em Portugal, as metas traçadas para 2015, a nível nacional, partiram da identificação de algumas áreas que, segundo o MEC (2010), continuam a exigir especial atenção e investimento estratégico: os níveis de competências básicas dos jovens e a saída precoce do sistema de ensino e formação. Assim, Portugal comprometeu-se a assegurar, até 2020:

A melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de Literacia, Matemática e Ciências do PISA, nos domínios “Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências” da EF2020 (UE) e “Competências básicas dos alunos” das Metas Educativas 2021 (OEI).

A redução das taxas de saída precoce do sistema de ensino, no domínio “Abandono precoce da educação e da formação” da EF2020 (UE) (pp.5-6). Visando alcançar estes objetivos, o MEC (2010) propôs às diferentes estruturas do sistema educativo, em particular às escolas e às comunidades educativas, que se envolvessem ativamente no Programa Educação 2015. Este programa, segundo o Ministério da Educação e Ciência, está alicerçado essencialmente em dois pressupostos de base:

- (1) melhorar as competências básicas dos alunos portugueses;
- (2) assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos (MEC, 2010, p.7).

O Ministério da Educação e Ciência, como metodologia adotada, assumiu quatro linhas orientadoras como se pode observar no quadro 3.6.

**Quadro 3.6 - Linhas orientadoras**

<b>1</b>	adoção de indicadores e metas nacionais para as duas áreas nucleares (melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática e redução da desistência escolar);
<b>2</b>	envolvimento dos agrupamentos e das escolas;
<b>3</b>	envolvimento das famílias, das organizações da comunidade e das autarquias;
<b>4</b>	monitorização e avaliação do programa, nos vários níveis de execução: nacional, concelhio, de cada agrupamento e de cada escola.

Fonte: MEC (2010, p.7).

Como indicadores nacionais de monitorização de qualidade educativa, de acordo com as quatro linhas de orientação referidas, e para monitorizar os avanços nos domínios das competências básicas e na redução do abandono escolar o Ministério da Educação e Ciência (2010) selecionou três indicadores nacionais:

Indicador 1: resultados em provas nacionais (provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática);

Indicador 2: taxas de repetência nos vários anos de escolaridade;

Indicador 3: taxas de desistência escolar (pp.7-8).

Os indicadores 1 e 2 permitirão avaliar a evolução no domínio das competências básicas e o indicador 3 permitirá aos agrupamentos e às escolas detetar casos de abandono escolar e focalizar a sua atuação numa ótica preventiva, em colaboração com as respetivas autarquias, com organizações da comunidades e com os encarregados de educação.

Neste contexto, à semelhança do que tem sido realizado noutros países, para o Sistema Educativo Português foi criado um referencial quantitativo, que, através da definição de alguns indicadores e metas, segundo o MEC (2010) permitirá:

(1) a cada agrupamento, monitorizar a evolução dos seus próprios resultados, comparar resultados entre escolas e definir as metas que se propõe alcançar em cada ano letivo;

(2) aos responsáveis autárquicos, monitorizar a evolução no seu concelho e intervir em conformidade;

(3) ao Ministério da Educação, avaliar e monitorizar com maior rigor a evolução a nível nacional, verificar a convergência com as metas internacionais das estratégias

EF2020 (UE) e Metas educativas 2021 (OEI), tomar medidas apropriadas e informar o país (p.10).

Mas irá Portugal conseguir cumprir estas metas?

A OCDE (2013) evidencia a importância dos países cumprirem os requisitos que permitam um ensino/aprendizagem de qualidade, com equidade e eficiência, acreditando que os melhores sistemas educativos podem servir de inspiração para ajudar os estudantes a aprender melhor, os professores a ensinar melhor e a tornar os sistemas mais efetivos. Podemos talvez referir que estamos perante um dos maiores desafios do século XXI. Mas será este desafio fácil? Será (im)possível? As metas são ambiciosas e seguramente que temos diante de nós uma grande dificuldade em compatibilizar equidade educativa com excelência dos resultados escolares, numa escola que se pretende de todos e para todos. Apesar das dificuldades em transpor os obstáculos, não é impossível superar o desafio, desde que todos os intervenientes queiram e trabalhem com o mesmo objetivo e no mesmo sentido.

Como já foi referido no ponto 3.2, com o fim repentino da Avaliação Integrada das Escolas e a aprovação do decreto-lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, está em curso a concretização de um outro modelo: o Modelo de Avaliação Externa das Escolas, em que todos os estabelecimentos de ensino estatais foram incluídos num mesmo ciclo avaliativo (2006-2011). Segundo Afonso A. (2010), o Modelo contou com a experiência da Avaliação Integrada das Escolas, é da responsabilidade da IGEC e tem a colaboração de especialistas convidados, em geral, são docentes e investigadores do campo das ciências da educação e integram as diversas equipas externas de avaliação.

É sobre este modelo e o seu programa, que fazemos uma análise aprofundada no próximo capítulo.

**A Inspeção Geral de Educação e Ciência e o Programa  
de Avaliação Externa das Escolas rumo à Autonomia**



Neste capítulo começamos por fazer uma abordagem ao aparecimento da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, apresentamos as atividades que desenvolve e quais são os principais objetivos da sua missão.

Tendo a nossa investigação como objeto de estudo a avaliação externa, dedicamos uma atenção especial a este capítulo. Assim, focamo-nos na análise do Programa de Avaliação Externa de Escolas, explicando quais foram as suas fontes de referência, como decorreu a fase piloto e como se processou a generalização do Programa. Com o 1º ciclo avaliativo 2006-2011 terminado, foi necessário reformular o Modelo, assim expomos as principais alterações efetuadas e analisamos a entrada no novo Ciclo de Avaliação Externa.

Finalizamos o capítulo apresentando o percurso realizado desde a autoavaliação até à autonomia, a Avaliação Externa como condição prévia para realização de contrato de autonomia e os principais passos a seguir para celebração desses contratos.

#### **4.1. A Inspeção-Geral da Educação e Ciência e a Sua Missão**

O nosso país assistiu a uma grande explosão escolar após a Revolução de 1974, neste sentido, o Ministério da Educação procedeu a uma nova organização e definição das suas estruturas centrais.

Toda a informação que iremos apresentar a seguir sobre a Inspeção-Geral da Educação e Ciência foi retirada da própria página da IGEC<sup>12</sup>.

A Inspeção-Geral de Ensino foi criada pelo Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de Dezembro, um organismo dotado de autonomia administrativa, com funções de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do subsistema de ensino não superior; é desta instituição que é herdeira a atual IGEC.

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) com vista à racionalização dos serviços centrais, através do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), aprovou, pelo Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, e conseqüente descongestionamento dos serviços centrais, através de processos de desconcentração e conseqüente delegação de competências.

---

<sup>12</sup> IGEC <http://www.igec.min-edu.pt>

Assim, o decreto regulamentar n.º 81-B/2007 aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, em conformidade com a missão e as atribuições que lhe são conferidas pela nova Lei Orgânica do Ministério de Educação e Ciência.

A IGEC constitui um serviço central do Ministério da Educação, integrando um dos serviços da administração direta do Estado e é dirigida por um inspetor-geral, coadjuvado por dois subinspetores-gerais. O Inspetor-Geral é apoiado, nas suas funções, pelo Conselho de Inspeção, órgão colegial de natureza consultiva, no qual têm assento para além do Inspetor-geral e dos Subinspetores-Gerais, os Delegados Regionais.

Os Serviços Centrais da IGEC estão sediados em Lisboa, e as cinco Delegações Regionais, a do Norte, a do Centro, a de Lisboa e Vale do Tejo, a do Alentejo e a do Algarve, sedeadas respetivamente no Porto, em Coimbra, em Lisboa, em Évora e em Faro, asseguram a execução das funções atribuídas. No artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, encontram-se genericamente estabelecidas a missão, as atribuições e a orgânica da IGEC e encontram-se especificamente definidas no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 e nas Portarias 827-F/2007 e 827-G/2007, todos de 31 de Julho, nos termos previstos no Decreto-Lei n.º 276/2007, de 31 de Julho, que estabelece o regime de funcionamento das Inspeções.

A missão da IGEC consiste em assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, bem como dos serviços e organismos do MEC, e assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão, de acordo com o artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007.

Quanto às suas atribuições, definidas no artigo 3.º do Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, e de acordo com informações divulgadas na sua página na Internet, a IGEC tem competência para intervir em todo o sistema educativo, ou seja, nos estabelecimentos de ensino e nos serviços do Ministério da Educação e Ciência.

No quadro 4.1. podemos verificar como esta instituição caracteriza e objetiva as suas atividades.

**Quadro 4.1 - Atividades realizadas pela IGEC**

<b>Acompanhamento</b>	Visa observar e acompanhar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa.
<b>Controlo</b>	Tem por finalidade verificar a conformidade legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e identificar fatores condicionantes da sua eficiência e da sua eficácia, considerando os meios disponíveis e os serviços prestados.
<b>Auditoria</b>	Análise dos atos de gestão praticados pelas escolas e pelos estabelecimentos de ensino num determinado lapso temporal, tendo como referência a legislação em vigor, as normas ou regulamentos das organizações e os contratos celebrados com entidades públicas, segundo critérios de conformidade, eficácia, eficiência, pertinência e coerência. A principal finalidade das auditorias é informar os responsáveis das organizações auditadas acerca das condições de funcionamento ou de prestação de serviço destas e recomendar soluções que permitam melhorar os resultados da gestão.
<b>Avaliação</b>	Enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.
<b>Provedoria e Ação Disciplinar</b>	Visa a salvaguarda, a defesa e a promoção dos direitos e interesses legítimos dos cidadãos e a equidade e justiça do Sistema Educativo. Traduz-se no atendimento das queixas dos utentes e dos atores da educação, bem como, se for caso disso, na organização da conseqüente ação disciplinar, a qual pode também resultar de uma qualquer ação inspetiva. A ação disciplinar pode assumir as características de uma averiguação, de um inquérito ou de um processo disciplinar.
<b>Atividades Internacionais</b>	<p>Constituem uma vertente essencial das atividades da IGEC. Através delas podemos ainda identificar as grandes prioridades da Europa e do mundo nas áreas da educação, relacionadas com o Acompanhamento, o Controlo, a Auditoria e a Avaliação.</p> <p>No campo de ação da auditoria e do controlo, à IGEC compete avaliar e fiscalizar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, dos estabelecimentos do ensino público, dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro.</p> <p>Relativamente à prestação de apoio técnico, compete à IGEC propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de ensino, instruir processos disciplinares e representar o Ministério da Educação nas estruturas de inspeção das escolas europeias.</p> <p>A IGEC participa em atividades de representação e integra ativamente conselhos, conferências, projetos e programas nacionais, europeus e internacionais, muitos deles em parceria com as inspeções de educação de outros países, uns com carácter regular e permanente, e outros com carácter periódico ou temporário.</p>

Fonte: Adaptado da página da IGEC <http://www.igec.min-edu.pt>

Em suma, a Inspeção Geral de Educação e Ciência atua como entidade de controlo e auditoria do funcionamento das escolas e do sistema educativo, com a função de participação no seu desenvolvimento do processo de avaliação. Este serviço central do Ministério da Educação e Ciência tem como objetivo garantir a qualidade do serviço público de educação, na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, público, particular e cooperativo.

#### **4.2. Programa de Avaliação Externa de Escolas**

O Modelo de Avaliação Externa de Escolas foi baseado em experiências nacionais e internacionais. O Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa teve como referências a Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, entre 1999 e 2002, bem como a metodologia proposta pelo Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM) e também a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção escocesa, How Good is Our School (HGIOS), (IGEC, 2009).

Apesar do Modelo ter sido baseado em experiências nacionais e internacionais, a sua opção não foi apenas uma preferência do Ministério da Educação e Ciência, mas também uma imposição das instituições internacionais. Brigas (2012) refere que a pressão para a qualidade não é apenas uma exigência interna de cada país, mas passou a ser requisito fundamental imposto pelas organizações transnacionais, designadamente a União Europeia e também a OCDE. O autor acrescenta que estes são os mecanismos de regulação internacional que interferem na agenda organizativa dos vários sistemas educativos e conseqüentemente definem o modelo de avaliação que se operacionaliza.

##### **4.2.1. Fontes de referência**

A avaliação das escolas em Portugal, apesar de recente, possui já alguma experiência, quer em processos liderados pelo Ministério da Educação e Ciência, quer em processos a que as escolas aderiram por sua iniciativa. De acordo com Oliveira et al. (2006), entre outras fontes de informação, a nível internacional, destaca-se a importância dos modelos em uso nas Inspeções da Educação de outros países Europeus, no Reino Unido (Effective School Self-Evaluation - ESSE), na Irlanda do Norte (Together Towards Improvement) e em especial no modelo da inspeção nacional de escolas da Escócia. O

modelo que está em curso na Escócia (How Good is our School - HGIOS) “desfruta de grande popularidade em toda a Europa, pela dinâmica educativa que tem promovido ao dar às escolas a responsabilidade e os instrumentos de interpelação quanto ao conhecimento que tem da sua própria qualidade” (Oliveira, 2006, pp.8-9).

Oliveira et al. (2006) também referem que o Modelo definido na fase piloto de Avaliação Externa de Escolas teve por base, principalmente, a experiência adquirida com o projeto de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), bem como metodologias propostas pelo “Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management” (EFQM) e pelo Projeto “How Good is Our School” (HGIOS), levado a cabo na Escócia.

De acordo com a informação presente na página oficial da EFQM<sup>13</sup> o Modelo de Excelência é uma estrutura baseada em nove critérios, que permite aos gerentes/líderes compreender a relação causa e efeito entre o que a sua organização faz e os resultados que obtém. O EFQM pretende proporcionar às organizações uma linguagem de gestão e ferramentas comuns, facilitando a partilha de «*know-how*» entre organizações de diferentes setores em toda a Europa. O Modelo foi inicialmente concebido pela Fundação Europeia para ajudar as empresas a estabelecer um sistema de gestão apropriado, capaz de melhorar o seu desempenho, acabando os seus critérios por passar a ser utilizados por outras entidades do setor público e privado, “enquanto ferramenta de diagnóstico e autoavaliação no âmbito da Gestão pela Qualidade Total” (Leandro, 2002, p.70). A adaptação do Modelo de Excelência da EFQM à estrutura organizativa escolar do sistema educativo português foi desenvolvida por Leandro em 2002, como resultado de um trabalho realizado no âmbito do Instituto Nacional de Administração, sob a forma de um Guião para Autoavaliação de Desempenho.

Outra fonte de referência que esteve na base da definição do Modelo, na fase piloto de Avaliação Externa de Escolas (AEE), foi o Projeto “How Good is Our School”, escocês. De acordo com Oliveira et al. (2006), a Inspeção Nacional de Escolas da Escócia implementou durante os anos 90 do século passado, um modelo de avaliação institucional das escolas HGIOS. O Modelo é caracterizado por fazer uso de processos

---

<sup>13</sup> (www.efqm.org)

complementares de auto e heteroavaliação (avaliação externa) e ter um quadro explícito para a criação de juízos de valor, que aborda os aspetos fundamentais para o cumprimento da missão da escola. Este modelo assenta em quatro pontos-chave, como se pode verificar no quadro 4.2.

#### **Quadro 4.2 - Modelo How Good is Our School**

- 
- “Aspiração da excelência”, em que se descreve o conceito de excelência assente na natureza da aprendizagem e da aprendizagem bem-sucedida;
  - “Explorando a excelência”, detalhando-se as dimensões de análise da mesma;
  - “Quão bem estamos agora?”, que inclui instrumentos e um conjunto de indicadores que ajudam a diagnosticar, com precisão, os resultados e traçar o caminho para atingir os objetivos desejados;
  - “Planeamento de excelência”, em que se descreve o tipo de tarefas que deve ser feito para prosseguir o caminho para o alvo e como verificar se se está a alcançar o resultado esperado.
- 

Fonte: HGIOS (2007, pp.2-3)

Para Oliveira et al. (2006), este Modelo de Avaliação Externa parece constituir uma adaptação destes modelos à realidade das escolas e ao seu contexto político-social. Segundo o autor, o Modelo mantém um conjunto de aspetos que são transversais a outros dispositivos de avaliação: i) A análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos; ii) O enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham; iii) O clima e o ambiente educativos; iv) A organização e gestão da escola e dos seus recursos.

No entender de Brigas (2012), é um Modelo que apresenta como núcleo central a autoavaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, rompendo com a tendência verificada no final do século passado, que reduzia os modelos de avaliação interna e externa e as métricas da qualidade educativa a meros instrumentos de gestão. Segundo o autor, agora a avaliação externa dá maior ênfase às questões qualitativas do processo das aprendizagens dos alunos e aos aspetos estratégicos da otimização e da melhoria, apresentando grande articulação e complementaridade com a avaliação interna. Trata-se de um Modelo que conjuga os resultados escolares dos alunos com a

avaliação dos processos internos da escola e procura dar resposta às exigências de uma avaliação séria.

Neste sentido, podemos referir que este Modelo de acordo com os objetivos da avaliação externa, é estruturado em torno de processos de melhoria da escola, da valorização da autoavaliação, da regulação do sistema educativo e da participação social nas escolas. Sendo o objeto de estudo da nossa investigação a Avaliação Externa de Escolas, é fundamental que nos foquemos nos pontos seguintes, no seu Programa de Avaliação, de uma forma aprofundada.

#### **4.2.2. Fase piloto**

Com a finalidade de melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento de condições para a prática efetiva de autonomia das escolas, segundo Formosinho e Machado (2010), em 2006 é criado o Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação das Escolas, (Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de Maio). A criação deste GT é determinada com o propósito de estudar e propor modelos de autoavaliação e avaliação externa, bem como definir procedimentos e condições para a sua generalização. O grupo é coordenado por Pedro Oliveira, passando em 2007 para a responsabilidade da IGEC.

O Despacho conjunto n.º 370/2006, parte do pressuposto de que a “avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”. Apesar de em Portugal não se observar ainda uma prática efetiva e sistemática de avaliação de escolas, têm sido desenvolvidos vários projetos no âmbito da autoavaliação e da avaliação externa, como vimos no capítulo anterior, que têm permitido acumular um conhecimento e experiência nesta matéria, que importam para ações consequentes neste domínio. Ainda no mesmo Despacho, é referida a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas e assumida claramente “uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação” (Despacho conjunto n.º 370/2006).

Ao GT, dotado de autonomia técnico-científica e funcional, são dadas algumas atribuições, como se pode confirmar no quadro 4.3.

### Quadro 4.3 - Atribuições do Grupo de Trabalho

- 
- a) Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...);
  - b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...);
  - c) Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número reduzido de unidades de gestão (entre 20 e 30) (...);
  - d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
  - e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino.
- 

Fonte: Despacho conjunto n.º 370/2006

Depois de vermos que o GT foi formado com a finalidade de melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento de condições para a prática efetiva de autonomia das escolas, que é dotado de autonomia técnico-científica e funcional e quais são as suas atribuições, passamos agora, à síntese do percurso da fase piloto, de acordo com Oliveira et al. (2006).

O GT iniciou a sua atividade com a preparação da fase piloto de avaliação externa, que se desenvolveu durante o ano de 2006. Esta fase incidiu sobre dois aspetos fundamentais, o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a execução e avaliação da fase piloto de avaliação externa.

A fase piloto de avaliação externa iniciou-se com o envio de um convite, por parte do Ministério da Educação e Ciência, dirigido a todas as escolas e agrupamentos. O convite definia como critério de aceitação o desenvolvimento de um processo formal de autoavaliação, devendo ser apresentados os resultados dessa avaliação, bem como a enumeração de um grupo de pontos fortes e outro de pontos fracos que tivessem sido identificados e, em relação aos últimos, a estratégia, o plano e as ações que se propunham pôr em prática para os superar.

A seleção do conjunto de escolas/agrupamentos teve em conta os termos e dados da candidatura, assim como critérios de diversidade da amostra, respeitantes a aspetos regionais, contextos socioeconómicos, níveis de educação e ensino e dimensão das unidades de gestão (escolas/agrupamentos).

Das 120 respostas de escolas e agrupamentos recebidas, tendo em conta os critérios definidos no próprio convite, o GT selecionou um grupo de 24 e realizou duas reuniões, antes das visitas pelas equipas de avaliação externa, uma com os avaliadores e outra com os representantes das escolas/agrupamentos. Nestas reuniões o processo foi amplamente descrito e discutido, tendo sido dada informação sobre a constituição das equipas de avaliação e os locais e datas de cada visita.

Para a preparação das visitas, cada escola recebeu uma informação detalhada do processo, bem como um guião para a apresentação inicial da escola/agrupamento, a cargo dos Conselhos Executivos. O início da visita era marcado por uma apresentação da escola pelos seus dirigentes, a apresentação era preparada com base nos documentos orientadores da escola e nos resultados da autoavaliação. A duração das visitas era de dois dias, no caso das escolas não agrupadas e dois dias e uma manhã, no caso dos agrupamentos, para que se pudessem visitar outras unidades, além da escola sede. Cada escola também recebeu uma lista dos órgãos e grupos da escola com quem a equipa de avaliação pretendia reunir, bem como o modo de representação de alguns desses grupos.

Relativamente à recolha de informação, a equipa de avaliação externa tinha previamente acesso a informação sobre a população escolar, os resultados escolares e os recursos humanos da escola. Durante a visita às escolas, era realizada uma visita às instalações, de acordo com um itinerário definido pela escola, e eram realizadas uma série de entrevistas em painel, entre a equipa de avaliação e as várias entidades da escola/agrupamento. As equipas de avaliação eram constituídas por três elementos, um do GT e dois convidados para o efeito, num ou noutro caso poderiam estar presentes mais elementos do GT.

Posteriormente, para cada unidade de gestão, as equipas de avaliação elaboraram os relatórios individuais de avaliação externa. Os relatórios foram elaborados de acordo com um formato previamente acordado e contaram com a colaboração de todos os avaliadores envolvidos. Cada relatório foi enviado à escola ou agrupamento respetivo, ficando cada unidade convidada a exercer o seu direito de contraditório. Os relatórios e os respetivos contraditórios foram publicados na página da Internet da IGEC. Com o objetivo de analisar e aperfeiçoar a organização e os instrumentos de avaliação utilizados

na fase piloto, o GT elaborou dois inquéritos, um a ser preenchido pelas escolas e outro pelos avaliadores externos do GT. Os resultados destes inquéritos, acumulados com a experiência obtida, estiveram na base da revisão da organização de alguns procedimentos e instrumentos de avaliação, que se introduziram nas fases subsequentes da avaliação externa das escolas.

No que se refere à autoavaliação, o GT reconheceu a existência de ampla documentação, bem como o apoio público e privado que tem sido prestado a muitas unidades de gestão e que lhes tem permitido desenvolver processos de autoavaliação bem articulados e consequentes. Tendo em conta a diversidade de situações encontradas no terreno, o GT optou por propor que, futuramente, se solicitasse às escolas avaliadas a produção de um documento de interface entre a autoavaliação e a avaliação externa. Neste sentido, é desenvolvido o documento «Tópicos para a apresentação da Escola - Campos de análise de desempenho», deste modo pretendeu-se introduzir alguma homogeneidade que possibilitasse a comparação interinstitucional e estabelecesse uma base mínima de informação interna sobre as escolas.

Para o desenvolvimento do processo, o GT elaborou um documento metodológico intitulado «Autoavaliação das escolas e avaliação externa: os pontos de interseção». Este documento é dirigido às unidades de gestão onde o processo de autoavaliação esteja mais atrasado, no entanto também pretende constituir um conjunto de metas comuns, necessárias na preparação para a avaliação externa. No documento apresentam-se algumas considerações sobre o que avaliar, como avaliar, bem como sobre o processo de organização da autoavaliação. O GT procedeu ainda a uma revisão dos fatores do quadro de referência inicial, a alterações na constituição dos painéis formados para as entrevistas e ao desenvolvimento do documento Perfil de Escola. Este documento tem como objetivo proporcionar aos avaliadores externos, antes da visita, informação sobre identificação da escola, oferta educativa e respetiva frequência, meio socioeconómico, população escolar e resultados escolares e de exames.

Na conclusão da fase piloto, o GT apresentou algumas sugestões relativas à autoavaliação, a constituição de meios fáceis e abertos de interação e acesso a

informação baseados na Internet, e relativamente ao acompanhamento e apoio das unidades que necessitem, colocou a hipótese da intervenção do recém-criado Conselho das Escolas.

No que concerne à avaliação externa, o grupo concluiu que esta tinha como finalidade fomentar práticas de autoavaliação, constituindo os relatórios de escola documentos de reflexão e debate, devendo identificar pontos fortes e pontos fracos, contribuindo, assim, para a elaboração pelas escolas, de planos de melhoria, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se inserem.

O Grupo referiu ainda, a necessidade de acompanhamento e de avaliação a que o processo de avaliação deve ser sujeito e reconheceu que cumpriu todas as atribuições que lhe foram conferidas (Oliveira et al. 2006, pp.2-11).

#### **4.2.3. A generalização do programa**

No ano 2007, por incumbência da Ministra da Educação, o Grupo de Trabalho procede ao lançamento da segunda fase de Avaliação externa de Escolas. De acordo com Ventura et al. (2007), neste ano, o Grupo de Trabalho iniciou o processo de transferência da gestão do programa de avaliação externa para a IGEC, que passou a gerir o processo de avaliação, atividade consignada como sua competência no Decreto- Regulamentar n.º 81-B/2007.

O processo de generalização do programa de Avaliação Externa das Escolas ocorreu no ano 2007-2008. A IGEC, através do seu sítio na Internet, divulgou e continua a divulgar o programa junto das escolas e do público em geral. Tem disponibilizado vários documentos: folhetos de divulgação da atividade; quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos; tópicos para a apresentação da escola; perfil de escola ou de agrupamento; escala de avaliação; agendas das visitas e regras para a constituição de painéis; relatórios de avaliação; contraditórios (Ventura et al., 2007).

A caracterização e descrição do Programa de Avaliação Externa das Escolas são baseadas na documentação de suporte divulgada na página da IGEC e respetivos relatórios publicados na internet e também nos relatórios nacionais de Avaliação Externa

de Escolas (Oliveira et al., 2006, p.3; Ventura et al., 2007, p.6; Monteiro et al., 2008, p.9; Gravito et al., 2009, p.10 e Monteiro et al., 2010, p.8).

Para a segunda fase de Avaliação Externa, ano letivo 2006-2007, foi enviado convite, por correio eletrónico, a 115 unidades de gestão (escolas que se tinham candidatado a integrar a fase piloto de avaliação externa, mas que não tinham sido selecionadas e escolas que tinham demonstrado vontade de envolvimento no processo), onde se solicitava que manifestassem a sua vontade em integrar o grupo de escolas a ser avaliadas. Destas 115 unidades de gestão, entre fevereiro e maio de 2007, foram avaliadas 100. Tendo em conta que estas 100 unidades de gestão se declararam voluntárias para participar nas primeiras fases da fase piloto, a IGEC considera que a qualidade global do seu desempenho não pode ser considerada representativa do todo nacional. A determinação em quererem ser avaliadas “indicia que se trata de escolas com lideranças fortes, seguras de estar a realizar um bom trabalho e que, de certa forma, aspiram a serem pioneiras nos caminhos da autonomia” (Ventura et al., 2007, p.6).

No ano letivo 2007-2008, decorreu a fase da generalização da avaliação externa, que abrangeu 273 unidades de gestão. Em 2007, através da página da IGEC na Internet, as escolas também foram convidadas a apresentar a sua candidatura à avaliação externa. O processo de Avaliação Externa das Escolas foi extensamente anunciado, tendo sido enviado para as escolas um folheto de divulgação onde eram apresentados os objetivos, os elementos que as escolas e agrupamentos tinham que apresentar, os domínios e fatores a avaliar, a agenda das visitas, a escala de avaliação, forma de divulgação dos resultados e contactos.

A candidatura era anunciada como um passo necessário para a celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia e não eram decretados critérios de seleção, anunciava-se que o processo poderia abranger até 350 escolas e agrupamentos, de norte a sul do país. A informação dada para esta fase era que a seleção incidiria, preferencialmente, nas unidades que se candidatassem, embora pudessem ser incluídas outras que não tivessem manifestado essa intenção.

No ano letivo 2007-2008 acabaram por ser avaliadas, pela IGEC, 273 escolas e agrupamentos de norte a sul do país.

No ano letivo 2008-2009, houve alterações relativamente ao processo de seleção das escolas, tendo sido dirigido um convite a algumas escolas para completar o número de escolas que se pretendia avaliar. Segundo informação obtida na página da IGEC, foi prevista a avaliação de 290 unidades de gestão: 17 escolas inseridas no programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e que ainda não tinham participado na avaliação externa; 204 escolas que se candidataram em resposta ao convite da IGEC; e 69 escolas indicadas pela IGEC, com anuência da direção de cada escola.

Relativamente ao ano letivo 2009-2010, estiveram em processo de avaliação externa 234 agrupamentos de escolas e 66 escolas não agrupadas, num total de 300, das quais 93 escolas candidataram-se em resposta ao convite da IGEC e 207 escolas foram indicadas pela IGEC, com anuência da direção de cada escola.

No ano letivo 2010-2011 foram avaliadas 209 escolas, completando a totalidade das escolas portuguesas e concluído o primeiro ciclo avaliativo 2006-2011.

Nos anos letivos de 2011-2012 e de 2012-2013, já do segundo ciclo avaliativo, foram avaliadas 231 e 144 escolas respetivamente, como podemos verificar no quadro 4.4.

**Quadro 4.4 - Escolas avaliadas no Programa de Avaliação Externa**

<b>Ano letivo</b>	<b>Escolas avaliadas</b>
2006	<b>24</b> escolas (fase piloto)
2006/2007	<b>100</b> escolas
2007/2008	<b>273</b> escolas
2008/2009	<b>290</b> escolas
2009/2010	<b>300</b> escolas (93 autopropostas e 207 indicadas pela IGEC)
2010/2011	<b>209</b> escolas
2011/2012	<b>231</b> escolas
2012/2013	<b>144</b> escolas

Fonte: IGEC <http://www.igec.minedu.pt>

A Avaliação Externa das Escolas tem objetivos a cumprir, objetivos esses que se podem sintetizar em cinco grandes linhas de ação, como podemos verificar no quadro 4.5.

#### Quadro 4.5 - Linhas de ação da Avaliação Externa das Escolas

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

Fonte: IGEC,<sup>14</sup> (2009, p.7)

Estes objetivos da avaliação, segundo a IGEC (2009), vão no mesmo sentido dos modelos europeus, em que as avaliações devem gerar conhecimento que possibilite a assunção de duas realidades: a prestação de contas e a mobilização da escola para uma melhoria constante.

A estrutura básica da AEE, de acordo com a IGEC (2009), é composta por uma equipa de dois inspetores e um avaliador externo à IGEC, para a realização da avaliação de cada escola. Obedece a cinco domínios que a estruturam e aos quais é atribuída uma classificação, numa escala de avaliação constituída por quatro níveis. A articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação, tem sido feita pelo documento «Tópicos para a apresentação da escola: campos de análise de desempenho», que permite que a escola faça uma leitura sobre o seu desempenho, sobre diversos domínios, como a sua imagem global, o seu contexto, as suas prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, resultados obtidos e reflexões emergentes. Este documento, ao mesmo tempo que enquadra um conjunto de documentos básicos organizadores da escola, constituiu também o suporte da apresentação feita pela direção da escola no início do processo de avaliação externa.

Os procedimentos relativos à avaliação externa prendem-se com o uso de uma metodologia de recolha de dados diversificada e o recurso a diversas fontes, que passa pela análise documental, observação direta e entrevista em painel. Com o propósito de obter uma compreensão e um conhecimento mais significativo da escola, é reconhecido, por este programa, a importância de uma ampla participação direta ou indireta dos

---

<sup>14</sup> ME (2009). Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGEC, [http://www.igec.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.igec.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)

diferentes atores educativos, que se traduz na triangulação de dados efetuada pela combinação de diferentes procedimentos e pelo cruzamento de fontes diversas e distintos olhares (IGEC, 2009).

Para definir detalhadamente o que se queria avaliar e em que termos se propunha a avaliação, foi utilizado o quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos, dado a conhecer antecipadamente às escolas. O quadro de referência privilegiava cinco domínios de avaliação, como nos mostra o quadro 4.6.

**Quadro 4.6 - Os domínios de avaliação**

<b>1</b>	Resultados
<b>2</b>	A prestação do serviço educativo
<b>3</b>	A organização e a gestão escolares
<b>4</b>	Liderança
<b>5</b>	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola

Fonte: IGEC<sup>15</sup> (2009, pp.8-9)

Cada um dos domínios do quadro era suportado por um conjunto de fatores. Para habilitar as escolas a seguirem esses fatores no seu processo de preparação para a avaliação externa, foi estabelecido, para cada um deles, um conjunto de perguntas que apenas tinha o propósito de os ilustrar, não sendo necessário nem que todas tivessem resposta, nem que cobrissem todas as áreas relevantes para a escola. Cada domínio foi classificado de acordo com uma escala de avaliação constituída por quatro níveis: «Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente». (IGEC<sup>16</sup>, 2009, pp.8-9).

O processo de Avaliação Externa das Escolas, segundo Oliveira et al. (2006), Ventura et al. (2007), Monteiro et al. (2008), Gravito et al. (2009) e Monteiro et al. (2010), tem tido início com a equipa de avaliação a verificar o tratamento de dados estatísticos que constam do Perfil de Escola, tais como: séries de resultados dos alunos da escola na avaliação interna e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; taxas de transição/retenção e de abandono; idade média dos alunos por ano de escolaridade;

<sup>15</sup> ME (2009). Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGEC, [http://www.igec.min-eduport/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.igec.min-eduport/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)

<sup>16</sup> ME (2009). Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGEC, [http://www.igec.min-eduport/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.igec.min-eduport/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)

número de alunos apoiados pela Ação Social escolar; acesso dos alunos às Tecnologias de Informação e Comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães. Este conjunto de dados, que é enviado previamente pelas escolas para a IGEC, permite à equipa de avaliação caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos. Os dados relativos à evolução dos resultados escolares dos alunos, nos últimos anos, são complementados com informação recolhida no texto de apresentação da escola e pela análise dos documentos de orientação estratégica da escola, pelo que Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anuais de Atividades, Projeto Curricular de Escola, são fornecidos previamente pela direção da escola à equipa de avaliação.

Posteriormente têm lugar as visitas às escolas pelas equipas de avaliação externa, as visitas são previamente agendadas, a respetiva agenda, bem como algumas informações complementares são facultadas à escola antecipadamente. A duração da visita varia entre dois e dois dias e meio ou três dias, dependendo se se trata de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas.

Em termos gerais, a visita inicia-se com a sessão de apresentação da escola, feita pela Direção Executiva, perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa. Posteriormente tem lugar uma visita às instalações da escola, que permite aos avaliadores a observação da qualidade, diversidade e estado de conservação das mesmas, bem como os diversos serviços e situações do quotidiano escolar.

Durante o período da visita sucedem-se uma série de entrevistas em painel entre a equipa de avaliação e os diversos atores educativos como: alunos, pais, docentes, pessoal não docente, autarcas e outros parceiros da escola. A constituição dos painéis respeita alguns procedimentos prévios determinados pela IGEC, que são dados a conhecer à escola. Esta determina o conjunto de responsáveis e representantes a entrevistar, como sejam, membros da Assembleia de Escola, membros da Direção Executiva, Coordenadores de estabelecimento, representantes de pais e encarregados de educação, membros da Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação, representantes dos alunos, presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadores de departamentos curriculares, Coordenadores de conselho de docentes, Coordenadores de ano e de ciclo, Serviços Especializados de Apoio Educativo, equipa de avaliação interna, docentes sem cargos atribuídos, representantes do pessoal não docente.

Os dados recolhidos nas entrevistas são posteriormente analisados e tratados. Desta análise resulta a elaboração, por parte da equipa de avaliação, de um relatório para cada escola, que expressa os resultados da avaliação. Cada relatório possui cinco capítulos: introdução, caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por fator e considerações finais (Oliveira et al. 2006, Ventura et al. 2007, Monteiro et al. 2008, Gravito et al. 2009, e Monteiro et al. 2010).

No quadro 4.7 apresentamos uma breve explicação sobre a organização dos cinco capítulos, que constituem o relatório.

**Quadro 4.7 - Os Capítulos do Relatório**

<b>Capítulo I</b>	<b>“Introdução”</b> é feito um breve enquadramento legal, evolução do processo de avaliação externa das escolas e alusão a um dos objetivos da avaliação externa.
<b>Capítulo I</b>	<b>“Caraterização da unidade de gestão”</b> , como o título indica, é apresentada uma caraterização da unidade de gestão.
<b>Capítulo III</b>	<b>“Conclusões da avaliação por domínio”</b> , é apresentado um resumo da avaliação de cada domínio: “1. Resultados, 2. Prestação do serviço educativo, 3. Organização e gestão escolar, 4. Liderança e 5. Capacidade de autorregulação e melhoria”, e atribuída a respetiva classificação. A escala de classificação utilizada nos cinco domínios comporta quatro níveis de classificação: “Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente”.
<b>Capítulo IV</b>	<b>“Avaliação por fator”</b> , são apresentados para cada domínio os resultados descritivos da avaliação por cada fator.
<b>Capítulo V</b>	<b>“Considerações finais”</b> , são produzidas considerações relativamente aos atributos da unidade de gestão (pontos fortes e pontos fracos) e às condições de desenvolvimento da sua atividade, que poderão orientar a sua estratégia de melhoria (oportunidades e constrangimentos).

Fonte: Ventura et al., (2007, pp.10-11)

A equipa de avaliação depois de elaborar os relatórios envia-os a cada unidade de gestão avaliada, que dispõe de um prazo para exercer o seu direito de contraditório. Por fim, os relatórios e respetivos contraditórios, caso existam, são publicados na Internet no sítio da IGEC (Ventura et al. 2007, pp.10-11).

No ano letivo de 2009-2010, deu-se continuidade ao processo de avaliação externa deste Programa de Avaliação Externa das Escolas, prevendo-se no final deste ano letivo mais de 80% das escolas avaliadas. Segundo Gravito et al., (2009), “importa dar passos decididos na preparação de uma revisão mais ou menos profunda deste modelo”, tendo

em vista o começo da aplicação de um “novo ou renovado modelo ainda no ano letivo de 2010-2011, em parte das escolas avaliadas em 2005-2006 e 2006-2007” (p.73).

Sobre as escolas que apresentaram melhores classificações entre os anos letivos de 2005/2006 e 2007/2008 durante primeiro ciclo avaliativo, o Inspetor-Geral de Educação aponta como fatores determinantes para a obtenção destas classificações, designado também como «boas práticas das escolas» as que apresentamos no quadro 4.8.

**Quadro 4.8 - Boas práticas das escolas**

<b>1</b>	A preocupação central com os resultados dos alunos tanto os resultados académicos como os resultados educativos no sentido mais lato;
<b>2</b>	A valorização dos progressos alcançados e a capacidade de os assinalar festivamente;
<b>3</b>	O combate ao abandono escolar, pelo acompanhamento personalizado das situações de risco;
<b>4</b>	Práticas de inclusão e acesso a uma oferta formativa diferenciada, apoio aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, animação de projetos e práticas de ensino experimental;
<b>5</b>	A valorização de formas de trabalho cooperativo entre docentes e de supervisão da prática letiva em sala de aula;
<b>6</b>	A formação dos docentes em contexto de trabalho e o cuidado no acolhimento dos novos professores;
<b>7</b>	O projeto da escola com uma construção participada, orientado por objetivos claros e expressão de uma “cultura própria” e de um clima marcado pela vontade de fazer melhor;
<b>8</b>	A organização que favorece a participação e o envolvimento de pais e encarregados de educação e oferece serviços administrativos eficientes;
<b>9</b>	Instalações e equipamentos adequados, cuidados e respeitados pelos alunos;
<b>10</b>	Uma clara liderança que dá espaço e até suscita o desenvolvimento das lideranças intermédias e a colaboração entre os diversos órgãos de gestão, no respeito pelo lugar de cada um;
<b>11</b>	A comunidade que reconhece e valoriza a escola e que se constitui como um recurso;
<b>12</b>	As regras claras e um ambiente de disciplina e respeito;
<b>13</b>	A informação que circula, o que é especialmente relevante na construção dos agrupamentos de escolas como organizações educativas;
<b>14</b>	O esforço na autoavaliação do trabalho, construindo uma equipa com este propósito, adotando instrumentos, mesmo que simples, de observação e acompanhamento.

Fonte: Azevedo (2009, p.14)

Como apreciação global, aos primeiros três anos, do primeiro ciclo avaliativo, Azevedo (2009) afirma que as escolas têm demonstrado que a “avaliação externa tem sido útil ao seu desenvolvimento” (p.14).

#### 4.2.4. Reformulação do Modelo: novo ciclo de Avaliação Externa

No final do primeiro ciclo avaliativo, a IGEC (2010) verificou que as escolas apresentavam dificuldades na implementação de processos de autoavaliação.

A este propósito, Azevedo (2007) refere que como mostram algumas análises e relatórios, “a autoavaliação é um dos aspetos de desempenho escolar que recolhe menos apreciações positivas na avaliação externa” (p.4).

Deste modo, a IGEC assume um programa de promoção de melhoria dos processos de autoavaliação das escolas, como podemos verificar no quadro 4.9.

**Quadro 4.9 - Programa de promoção de melhoria dos processos de autoavaliação**

<b>1</b>	A IGEC tem vindo a concretizar o programa de avaliação externa das escolas no decorrer do qual se tem constatado as dificuldades que as escolas revelam em matéria de práticas sustentadas de autoavaliação. Nesse sentido, como entidade com responsabilidades na garantia da qualidade das organizações escolares e no serviço que prestam, a IGEC entende dar um contributo no âmbito da promoção da autoavaliação.
<b>2</b>	Para esse efeito, foi criado, no âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, o Grupo de Trabalho para a Autoavaliação das Escolas (GTAA).
<b>3</b>	A IGEC não pretende induzir qualquer modelo de autoavaliação, mas facilitar a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos e plurais, tanto quanto possível fundamentados no conhecimento científico e em práticas de sucesso.
<b>4</b>	Adicionalmente, a IGEC procurará, em articulação com o Conselho das Escolas, e outras instituições, colaborar em diversas iniciativas que promovam a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas.

Fonte: IGEC<sup>17</sup>, (2010)

Com este Programa de promoção de melhoria dos processos de autoavaliação, depreende-se que a IGEC pretende ajudar as escolas a ultrapassar as dificuldades na sua implementação, promovendo assim, a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas.

A experiência e a informação acumulada ao longo destes anos de avaliação externa, complementada com os pareceres 5/2008 e 3/2010, recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de Educação são referência importante para a reformulação do atual modelo de avaliação externa. Neste sentido, fazemos uma breve análise aos pareceres do Conselho Nacional de Educação:

---

<sup>17</sup> [http://www.ige.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/05&auxID](http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/05&auxID)

No Parecer n.º 5/2008, o CNE<sup>18</sup> salienta a importância da avaliação das escolas como elemento imprescindível para a promoção da qualidade dos sistemas, que “colabora no esforço global para a melhoria da educação, entendida esta como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares” no qual a autoavaliação deve colaborar para suportar e qualificar o debate sobre a escola (2008, p.26152). Neste seguimento, refere-se ao papel da AEE como instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de autoavaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, provocadora de uma prática da avaliação que seja participativa e do conhecimento coletivo dos vários atores com legitimidades reconhecidas. Adverte ainda para a tridimensionalidade dos objetivos da AEE<sup>19</sup>, enunciados pela IGEC, que não deve constituir-se como promotora de tensão interna no processo e deve evitar os efeitos paralelos sobre a dimensão para a melhoria da escola.

Neste parecer, o CNE (2008) tinha identificado como prioritária a necessidade de compreender melhor a perceção que autarquias e os pais têm sobre os impactos do processo de AEE na comunidade e de potenciar os seus aspetos positivos.

O Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho, foca as três funções nucleares de avaliação das escolas: i) fornecer à comunidade escolar, instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento (formação dos agentes); ii) fornecer aos utentes diretos e indiretos da escola, elementos que lhe permitam fazer uma leitura mais clara de qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (prestação de contas); e iii) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas, elementos de suporte à decisão (apoio à decisão).

No entender do CNE (2010), a AEE deve ser considerada como o primeiro instrumento de que dispomos para conhecer melhor as escolas públicas e ajudar a

---

<sup>18</sup> Conselho Nacional de Educação - Órgão independente, com funções consultivas e competências de relevo no acompanhamento, apreciação e validação dos procedimentos de avaliação das escolas (artigo 12º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

<sup>19</sup> São descritos cinco objetivos, na página Web da IGEC, quanto à aplicação do processo de Avaliação Externa: três destes objetivos estão relacionados com a **melhoria das escolas**; outro refere-se à **regulação geral do sistema**; e o outro diz respeito ao **fornecimento de informação à comunidade**. O CNE (2010) considera que os três primeiros objetivos estão formulados de forma pouco clara, havendo uma certa sobreposição entre eles.

ultrapassar os pontos críticos das diferentes unidades orgânicas que são objeto deste processo. O CNE refere ainda que os mass media têm alguma insensibilidade para os assuntos educativos que importarão melhorar e superar, recomendando a divulgação dos resultados obtidos através dos órgãos de comunicação social locais.

No Parecer n.º 3/2010, é mencionado também que, embora ainda existam alguns constrangimentos ao nível da conceção do Programa de Avaliação Externa das Escolas: na forma como os objetivos estão formulados; redundância dos fatores analisados; padrões de medida pouco clarificados; constituição muito formal dos painéis; tempo reduzido de visita à escola; formas de divulgação dos resultados à comunidade; entre outros, já se verificam melhorias no funcionamento das organizações. (CNE, 2010).

A este propósito, o CNE (2010) refere que o “impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correção de situações problemáticas detetadas” este Conselho acrescenta ainda que “o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável” (p.31831).

Outro dos efeitos previstos no processo de AEE é a contratualização de autonomia entre o Estado e as Escolas, no sentido de atribuir novas competências aos estabelecimentos de ensino e dar maior visibilidade à capacitação dos atores locais na definição estratégica e linha de orientação política e organizacional a seguir.

Porém, segundo o CNE (2011), uma das melhorias a aplicar ao modelo do primeiro ciclo avaliativo, situa-se na articulação da AEE com a autonomia das escolas, redefinindo-se propósitos e expectativas no que à AEE respeita. Os relatórios produzidos ao longo de todo o primeiro ciclo avaliativo da AEE dão visibilidade a alguns dos impactos positivos deste programa. Um desses efeitos refere-se ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação das escolas, impulsionados pela AEE.

O CNE (2011) recomenda ainda que as escolas devem assegurar processos de autoavaliação que deem mais importância e informação aos avaliadores externos, sobre os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ao impulsionar a autoavaliação, o processo de AEE contribui decisivamente para a melhoria e aprendizagem organizacional.

No final do primeiro ciclo de AEE (2006-2011), com base nos pareceres números 5/2008 e 3/2010 e atendendo à recomendação n.º1/2011 do CNE, aos elementos recolhidos pela IGEC no decurso da realização deste programa, bem como à sua autoavaliação e à reflexão que entretanto foi sendo construída, identificaram-se áreas de melhoria a considerar na preparação de um novo ciclo de avaliação externa.

Assim, nos termos e ao abrigo das disposições conjugadas dos números 8 e 9 do artigo n.º 28.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de Janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 51/2005 de 30 de agosto, e pela Lei n.º 64-A/2008, de 31 de Dezembro, determina-se o seguinte:

1. É criado, 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 (AEE).

2. O grupo de trabalho tem como objetivos: a) reapreciar os referenciais e metodologias do Programa AEE; b) elaborar, até 15 de Abril de 2011, uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo do Programa AEE, da qual constem 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 proposta de formação dos avaliadores para a experimentação do novo ciclo do Programa AEE, a realizar, em maio de 2011, (IGEC<sup>20</sup>, 2011, p.61).

Os objetivos do Programa de Avaliação Externa de Escolas foram reformulados, o Programa de Avaliação Externa de Escolas tem agora como principais objetivos os seguintes:

---

<sup>20</sup> Ministério da Educação, Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas 2011: Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas Relatório Final: 14 de Julho de 2011 Lisboa: ME.

- 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 (IGEC, AEE 2012-2013, 2013, p.10).

O Grupo de Trabalho reconheceu, no seu relatório intercalar de 15 de Abril de 2011, sete alterações que vamos destacar no quadro 4.10.

**Quadro 4.10 - Principais alterações ao Modelo de Avaliação Externa de Escolas**

<b>1</b>	A redução de cinco para três domínios de análise no quadro de referência;	O quadro de referência foi estruturado em três domínios 1. Resultados, 2. Prestação do serviço educativo e 3. Liderança e gestão, abrangendo um total de nove campos de análise.
<b>2</b>	A aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;	Os questionários de satisfação visam alargar a participação da comunidade educativa no processo de avaliação externa e foram testados antes da sua aplicação na fase da experimentação, concluindo-se nomeadamente, que a utilidade do dispositivo dependia da definição de regras claras do conhecimento desta por parte dos aplicadores, bem como da acessibilidade da linguagem utilizada.
<b>3</b>	A utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;	Introdução do valor esperado na análise dos resultados das escolas.
<b>4</b>	A auscultação direta das autarquias;	A introdução de um novo painel com a autarquia.
<b>5</b>	A introdução de um novo nível na escala de classificação;	Grupo de Trabalho propõe a introdução de um 5.º nível: Excelente. Esta alteração visa possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excecionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio.

6	A necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;	É proposto que no prazo de dois meses após a publicação do relatório de avaliação externa, a escola apresente um plano de melhoria, onde deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço da melhoria.
7	A variabilidade dos ciclos de avaliação.	Os ciclos de avaliação devem variar de acordo com a evolução dos resultados de cada escola ou agrupamento. Assim, o intervalo entre as avaliações externas poderá situar-se entre um máximo de cinco anos e um mínimo de três anos.

Fonte: IGEC<sup>21</sup> (2011, pp.10-11)

Assim, o Modelo de Avaliação Externa das Escolas foi reformulado e de acordo com a IGEC (2013), no âmbito da experimentação do novo ciclo de avaliação externa das escolas, realizada em maio de 2011, sob a responsabilidade do Grupo de Trabalho, foram avaliadas doze escolas e agrupamentos de escolas e elaborados os respetivos relatórios. Após este período experimental, teve início, em 2011-2012 o primeiro ano deste segundo ciclo, no qual já foram avaliadas 231 escolas e no ano letivo seguinte de 2012-2013, foram avaliadas 144 escolas.

Em suma, é através da avaliação das escolas que é produzida informação que vai servir para a administração central poder decidir acerca da gestão pública das escolas, aos pais para decidirem que escola desejam para os seus filhos e para os cidadãos, de uma forma geral, que ficam a conhecer como são geridas as escolas e como são gastos os dinheiros públicos. A avaliação vai servir também aos responsáveis das escolas e à comunidade educativa que ficam a conhecer os pontos fortes e os pontos fracos da organização educativa e como podem melhorar o serviço prestado.

### **4.3. Da Autoavaliação à Autonomia**

A avaliação das escolas, na sua dupla vertente interna e externa, está prevista na Lei.º 31/2002, mas há outras razões que justificam a emergência da avaliação das escolas, conforme sustenta o Conselho Nacional da Educação:

<sup>21</sup> Ministério da Educação (2011). Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas 2011: Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas Relatório Final: 14 de Julho de 2011 Lisboa: ME.

É hoje socialmente reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados, constituindo um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do País. Por isso, a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos da era democrática, um estatuto que só parcialmente se materializou em avanços efetivos (Parecer n.º 5/2008).

A melhoria das competências e qualificações académicas e profissionais passa, também, pelo aumento da qualidade da prestação do serviço educativo, por isso, as escolas têm de desenvolver dispositivos de autoavaliação e consolidá-los no sentido da melhoria. Para Fialho (2009), promover uma cultura de escola colaborativa, incrementar a liderança transformadora e consolidar os processos de autoavaliação são desafios que na atualidade se colocam às escolas. As oportunidades de melhoria na qualidade do ensino, está na capacidade das escolas responderem a estes desafios (p.114). Para isso, segundo vários autores, como Barroso (2004, 2011); CNE (2007); Formosinho, Fernandes e Machado (2010), as escolas necessitam de autonomia.

O conceito de autonomia aparece associado à escola portuguesa no contexto do debate sobre a Reforma Educativa, após a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo, invocando-se como seu fundamento a participação democrática e a abertura da escola à comunidade local e reivindicando-se a descentralização política do território e das políticas públicas. Nesta lei, apenas fala de autonomia quando se refere aos estabelecimentos de ensino superior, dizendo que estes gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa e financeira (art.º45.º, nºs 7 e 8). Contudo, esta Lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos do ensino básico e secundário sejam asseguradas por órgãos próprios, se orientem por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (art.º45.º, n.ºs 2,3,4,5,6). De igual modo, a Lei de Bases enuncia como princípio organizativo para o sistema educativo a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas de forma a “proporcionar uma correta

adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art.º3.º, al.g).

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 8 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Este diploma define a autonomia da escola como a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (art.º 2.º, n.º 2) e explica que a autonomia da escola se exerce através de competências próprias em vários domínios, como a gestão dos currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalação de equipamentos e na gestão administrativa e financeira (Preâmbulo).

Só o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelece o atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas com vista a dar execução a estes objetivos e define a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola, para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados.

Formosinho, Fernandes e Machado (2010) afirmam que com o desenvolvimento da autonomia das escolas, “o Estado reconhece-lhes capacidade de melhor gerir os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo” (p.33). Os autores acrescentam que ao falar de autonomia da escola, “a legislação portuguesa enquadra-a sempre naquilo que são as tarefas de suporte último do serviço público de educação” (p.33). Segundo os autores, na verdade, a autonomia não é soberania ou independência absoluta, a autonomia “é uma forma de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e atores locais. Ela tem uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projeto educativo” (p.33). Assim, foram-se desenvolvendo a modalidade de governação por contrato, como contratos de associação com instituições de ensino particular e cooperativo, os acordos de parcerias com municípios e instituições privados para o desenvolvimento do ensino profissional e artístico, os protocolos de solidariedade social.

As modalidades contratuais podem também assumir a forma de pacto entre o Ministério e as escolas e visam estimular globalmente a autonomia das escolas, melhorar a qualidade do serviço público da educação que elas prestam. Os diversos programas nacionais, como o Programa de Educação Para Todos – PEPT 2000, são exemplo desta modalidade (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010).

Sobre este tema, e em jeito de balanço sobre a evolução recente das políticas de reforço da autonomia das escolas, Barroso, que foi o autor do estudo prévio que precedeu a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, afirma que “a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas” (pp.48-49). O autor acrescenta ainda que, se adotarmos uma perspetiva «mais cínica» sobre a natureza e função desta «ficção» no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes “uma «mistificação» legal, mais para «legitimar» os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para «libertar» as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão (Barroso, 2004 cit. in Barroso, 2011, pp.48-49).

Outros autores apresentam perspetivas igualmente críticas quanto aos resultados práticos, valorizando os efeitos simbólicos que as medidas tomadas tiveram na criação de uma “cultura” favorável à autonomia. É o caso do Marçal Grilo que foi o ministro de educação responsável pela aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao referir:

Será que sete anos depois [de 1998] as escolas portuguesas têm maior capacidade de intervenção do que tinham por força desse novo estatuto de autonomia? Aparentemente a resposta é negativa uma vez que pouco se fez ao nível dos contratos de autonomia. No entanto, o que nos parece é que o conceito de autonomia está hoje mais divulgado e consolidado na sociedade portuguesa, sendo certo que questões centrais, como a diversidade dos modelos de gestão interna ou mesmo a possibilidade de as escolas contratarem o seu próprio corpo docente, não são questões tão controversas quanto foram durante o debate nacional que precedeu legislação publicada em 98 (Grilo, 2006 cit. In Barroso, 2011, p.49).

Neste sentido, o CNE (2007) refere que a descentralização deve ser inequívoca e deve apostar na autonomia das escolas e das comunidades educativas para levar adiante as responsabilidades de gestão estratégica e operacional das instituições escolares. A autonomia das escolas deverá ser ampla e percorrer áreas tão diversas como a administrativa, a pedagógica, os recursos físicos e humanos. Pouco adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da “autonomia decretada” isto é, “se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades, escola a escola” (CNE, 2007, p.151).

Em 2008, surge um novo diploma legal que revoga o anterior, o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, que define o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º). Impulsionado pela necessidade de uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, observa-se que no seu preâmbulo está sustentado na ideia de que a missão pública das escolas “consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” e com a finalidade de proporcionar o alcance de três objetivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica de cada uma das escolas; reforçar as lideranças das escolas; e reforçar a autonomia das escolas. Relativamente a este último objetivo, constata-se, que a autonomia é considerada, não como:

um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições [...], conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade (preâmbulo do Decreto-Lei n.º75/2008).

Para Formosinho, Fernandes e Machado (2010), a autonomia é um “instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola” e a sua contratualização implica, por um lado, a “negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro lado, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas” (p.31).

Também para Barroso (1996), a autonomia da escola é uma condição fundamental para que todos os outros fatores favoreçam a aprendizagem organizacional, tornando a escola numa organização aprendente. O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à “faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (p.17).

O autor acrescenta ainda que:

a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua ação organizada em função de objetivos próprios, coletivamente assumidos, deste modo a «autonomia da escola» resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar (Barroso, 1996, p.20).

Neste sentido, Thurler (2002) refere que as escolas “necessitam de conciliar a sua autonomia e a sua inserção numa política nacional ou regional de educação” e, ao mesmo tempo, “precisam saber utilizar a autonomia de que dispõem para explorar os dispositivos pedagógicos mais capazes de assegurar o êxito dos alunos que lhe são confiados” (p.62). Para esta autora, a atribuição de autonomia às escolas não passa apenas por uma transição de poderes de gestão de recursos, mas por uma transição de poderes de organização do trabalho e de decisão curricular, uma «tripla responsabilidade» que consiste em:

a) desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem para ajudar os alunos a atingir os objetivos fixados para o final do seu ciclo de estudos;

- b) identificar continuamente as mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para integrar as novas tecnologias;
- c) instaurar um clima e um método de trabalho e de formação que permitam explorar e desenvolver de maneira ótima as competências individuais e coletivas existentes (Thurler, 2002, p.62).

Para Afonso N. (2000), Alaiz (2001) e Barroso (2004), a autonomia é uma estratégia que dá à escola a possibilidade de solucionar os problemas que a administração central não foi capaz de solucionar mas, por outro lado, verifica-se a transição da responsabilidade da administração central para a escola. Quanto maior autonomia tiver a escola, maior será a exigência e a responsabilidade dos atores no terreno. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º75/2008 refere: “A extensão da autonomia depende 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”(art.º 8 ponto 2).

A Escola como uma instituição autónoma, segundo Azevedo (2005) e Thurler (2002), tem o dever de justificar as suas opções no sentido da responsabilização, da transparência e da compreensão das dinâmicas desenvolvidas. Assim, a prestação de contas, segundo Azevedo (2005), “é apresentada como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia” (p.5). Ou uma “espécie de guardião da coerência institucional”, dado que um contexto de “demasiada autonomia exige demasiada responsabilidade” (Roullier, 2004, p.247 e 2008, p.82). De acordo com a opinião de Afonso N. (2000), Clímaco (1990) e Thurler (2002), esta passagem de testemunho da responsabilidade permitiu que a administração central se desresponsabilizasse por qualquer incapacidade de a escola responder às exigências da sociedade, centrando-se, fundamentalmente, na procura de mecanismos de controlo e de regulação que garantissem a credibilidade, a transparência e a equidade do sistema educativo.

Contudo, para Barros (2014), a autonomia, tal como tem vindo a ser considerada nas políticas educativas e concedida às escolas e universidades, é uma autonomia muito celebrada ao nível da retórica política, muito celebrada ao nível de alguns documentos políticos e de alguns preâmbulos de legislação, mas pouco efetivada. A autora acrescenta que “é uma autonomia mitigada [...] uma autonomia que não concede efetiva delegação de poder é, de facto, uma autonomia fictícia. E neste sentido, a conjugação entre autonomia e diálogo parece-me absolutamente pertinente e oportuna, quando se comemoram 40 anos de democracia” (p.10)

Também Ventura, Castanheira e Costa (2006) referem que devido ao carácter centralizado do sistema educativo português existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente, no que se refere à gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e funcionários. Em consequência o órgão de gestão da escola tem dificuldades em “tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere” (p.135). O que é corroborado por Romão (2012) ao referir que o sistema educativo ainda está muito centralizador e normativo, do tipo «top down», o que se concretiza numa reduzida autonomia das escolas. A fraca autonomia concedida às escolas tem dificultado a implementação de novas dinâmicas que lhes permitam ser mais sensíveis às dificuldades dos alunos, potenciando os recursos humanos e materiais locais. A autora acrescenta que, as maiores dificuldades não passam provavelmente pela forma como o nosso sistema está organizado, mas pelo facto de este não permitir que as escolas se organizem e «façam a diferença», nomeadamente na viabilização de dispositivos de apoio imediato aos alunos com mais dificuldades. O que vai de encontro ao PISA (2009) em que os resultados sugerem que algumas características de autonomia e responsabilidade estão associadas a melhor desempenho. No entanto, esta não é uma simples relação em que qualquer política para aumentar a responsabilidade, autonomia ou escolha implica a melhoria dos resultados dos alunos.

Neste contexto, o PISA (2009) constatou que os países onde as escolas têm maior autonomia sobre o que é ensinado e sobre a forma de avaliação dos alunos tendem a ter melhor desempenho. Nos países onde as escolas são responsabilizadas pelos seus

resultados através da sua publicação e onde as escolas gozam de maior autonomia na alocação de recursos, tendem a fazer melhor do que as que detêm menos autonomia.

No entanto, o PISA (2009) também alerta para o facto de que em países onde não existem acordos de prestação de contas por parte das escolas o inverso é verdadeiro.

Para que do reforço da autonomia das escolas resulte uma melhoria na educação é necessário contar com uma boa liderança, que consiga transmitir a mensagem, promover o sucesso e resolver os problemas. Neste sentido, Bolívar (2012) refere que “uma liderança determinada é fundamental num primeiro momento, quando as novas ideias encontram sérias dificuldades, mas também é necessária para manter e traçar o sucesso”. Este autor acrescenta ainda que “uma liderança que considere seis critérios fundamentais: uma boa empatia, compromisso individual dos líderes, apoio dos professores, focagem no ensino, pressão contínua em torno das metas, mostrar resultados para que se invista mais” (p.42).

No entender de MacBeath (2012), a autonomia das escolas pode implicar uma liderança assertiva, comprometida com a aplicação de medidas que facilitem o relacionamento entre pares, bem como a responsabilização de todos para o sucesso do ensino/aprendizagem, em cada escola. O autor refer-se à importância de desenvolver a identidade profissional, “[...] maintained through explicit ways of talking about the work, through routinized personal behaviour and influenced by cultural and historical factors, but [...] also reshaped by the context in which a teacher functions at specific times and in response to particular events” (p.9). Roldão (2008) corrobora o autor e acrescenta que para isso é fundamental dar às escolas a possibilidade de escolherem os seus professores na medida em que, para além da qualidade, os professores que desenvolvem, em relação à escola onde trabalham, um sentimento de pertença, sentem-se mais implicados e mais responsabilizados pelo sucesso académico dos seus alunos.

Na nossa opinião, a construção da autonomia das escolas em Portugal tem sido marcada por um processo lento, por isso alguns autores falam numa autonomia mitigada, a escola está ainda muito dependente da administração central. Esta, por um lado, terá de assumir uma posição menos centralizadora, transferindo competências que

possibilitem à escola assumir um papel mais ativo, pois os desafios, as responsabilidades e os compromissos intrínsecos à autonomia da escola forçam, inevitavelmente, ao desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional. Por outro lado, as escolas têm de querer a sua autonomia, assumirem uma postura de responsabilidade e de compromisso com um projeto que as valorize. Assim, entendemos que se deve ir mais além do que proceder a alterações com diplomas que venham definir o regime de autonomia e avançar urgentemente no sentido de uma efetiva construção de autonomia da escola. A este propósito, Afonso N. (2007) afirma que só faz sentido falar de avaliação de escola quando ela surge associada a uma política ativa de incentivo ou de promoção da autonomia da escola, caso contrário, não passa de um “exercício retórico de semântica da inspeção tradicional” (p.228).

#### **4.3.1. A Avaliação Externa como condição prévia ao contrato de autonomia**

O papel da avaliação externa, no entender de Guerra (2001), poderá servir como um olhar externo sobre a escola, ou seja, uma modalidade que funcione como uma espécie de espelho, promovendo um conjunto de informações inacessíveis aos atores internos que são fundamentais, não só para o conhecimento, mas, sobretudo, para a compreensão da realidade escolar, essencial para auxiliar o desenvolvimento de ações de melhoria e de reforço de boas práticas. Para Casanova (1992), “organizar e executar uma ação e, simultaneamente, ser avaliador dela mesmo, é algo certamente complexo. Logo, é conveniente contar com pontos de vista externos” que ajudem a escola a perseguir melhores resultados (p.49). Na mesma lógica, MacBeath et al. (2005) referem que a avaliação externa pode impulsionar a melhoria da escola, não só quando fornece “dados comparativos que podem depois ser usados como um instrumento de gestão para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras”, mas também, quando disponibiliza “informação de retorno às escolas sobre os seus pontos fortes e fracos, gizando planos de ação, oferecendo apoio ou recursos para que atinjam os seus objetivos” (p.169).

Para Formosinho, Fernandes e Machado (2010) “a condição prévia para uma escola apresentar uma proposta de contratos de autonomia é a realização de uma avaliação externa”, de forma a recolher evidências que permitam identificar pontos fortes e pontos

fracos do seu desempenho bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar (p.37). Segundo os autores, a realização das duas modalidades de avaliação de escola são o principal requisito para o estabelecimento de contratos de autonomia, assim as escolas têm de cumprir dois requisitos obrigatórios: o primeiro é desenvolver dispositivos de autoavaliação que consigam através de planos de melhoria corrigir os pontos fracos e ultrapassar os seus constrangimentos, o segundo é conseguir um boa avaliação quando visitadas pelas equipas de avaliação externa.

#### **4.3.2. A construção de um contrato de autonomia**

Apesar do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelecer o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o Ministério da Educação e Ciência só em 2006 resolveu dar cumprimento a estas disposições, que até à data nunca tinham sido postas em prática, com a exceção do contrato de autonomia da Escola da Ponte que constitui um caso único e decorre entre os anos letivos de 2004/2005 e de 2006/2007.

Opinião corroborada por Formosinho e Machado (2010), ao referirem que apesar de ter sido previsto no decreto-lei de 1998, como um instrumento essencial para a autonomia das escolas, apenas um contrato de autonomia foi assinado até 2006. Só no ano letivo 2006/2007 se verificou um esforço sério por parte do Governo para estabelecer uma nova relação entre a gestão das autoridades de administração educativa e as escolas, utilizando o instrumento do contrato de autonomia. Assim, de acordo com os autores citados, a 10 de Setembro de 2007, foram celebrados os primeiros contratos; as vinte e duas escolas que se tinham candidatado a uma avaliação externa e foram selecionadas, celebraram contrato de autonomia com o Ministério de Educação e Ciência. A estas escolas foi-lhes reconhecida algumas competências para a prossecução das metas estabelecidas no seu projeto de desenvolvimento, delineadas através da autoavaliação e da avaliação externa.

De acordo com o Decreto-Lei n.º75/2008," por contrato de autonomia entende-se o acordo 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, apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (art.º 57, ponto 1.)

A proposta de implementação de contratos de autonomia e desenvolvimento, de acordo com Formosinho, Fernandes e Machado (2010), pressupõe dois passos prévios, “a definição do serviço público de educação e o estabelecimento de domínios e níveis de autonomia das escolas” (p.36). Com a definição de serviço público de educação “pretende-se afastar a ideia de uma pura contratualização neoliberal, uma vez que se estabelecem metas públicas a atingir pela escola” (p.36).

O estabelecimento de domínios e níveis de autonomia das escolas assenta nos pressupostos de que nem todas as escolas se encontram nos mesmos níveis de desenvolvimento e de que cada uma delas se confronta com contextos e problemáticas específicas. Definido o serviço público ou as metas a atingir por cada escola e estabelecidos os domínios e níveis de autonomia, “as escolas que se submeteram ao Programa de Avaliação Externa têm condições para elaborar um projeto de melhoria e desenvolvimento e propor à Direção Regional de Educação a contratualização da sua implementação” (Formosinho, Fernandes e Machado, 2010, p.36).

Segundo Hipólito (2011) citado em Romão (2012), a contratualização da autonomia das escolas em Portugal “é entendida um processo de negociação explícita da orientação da ação pública, constituída por três momentos principais: definição do problema; fixação das questões da negociação; troca de concessões entre os atores” (p.98). De acordo com este autor, é no decorrer destes três momentos que se articulam as dinâmicas políticas e de mobilização do conhecimento desenvolvidas pelos atores.

Para Formosinho (2010), o processo de construção de um contrato de autonomia é composto por quatro fases, como se pode verificar no quadro 4.11.

#### Quadro 4.11 - Fases de construção de um contrato

<b>Fase 1</b>	Esta primeira fase é iniciativa da escola. Algumas escolas que já tinham desenvolvido um processo de autoavaliação decidem propor-se voluntariamente para esta iniciativa; com base na autoavaliação, é efetuada uma avaliação externa e apresentado o seu relatório; considerando os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças identificadas por esta avaliação externa, cada escola apresenta uma proposta para um contrato de autonomia.
<b>Fase 2</b>	Nesta fase é realizada a avaliação do contrato por uma comissão nacional, esta comissão, nomeada pela Ministra da Educação, avalia esta proposta; há uma reunião entre a escola e a comissão nomeada para o efeito, com o fim de discutirem a proposta – uma audição prévia; tendo em consideração o feedback e a análise resultantes desta audição, a escola reformula a sua proposta; a comissão reúne-se de novo para analisar a proposta reformulada.
<b>Fase 3</b>	Na terceira fase faz-se a negociação entre a escola e a Direção Regional de Educação quanto às necessidades específicas de equipamentos e instalações.
<b>Fase 4</b>	Na última fase é realizada a assinatura do “contrato de desenvolvimento autonomia” entre a escola e a Direção Regional de Educação.

Fonte: Formosinho (2010, p.54)

De acordo com o supracitado, o contrato não é um documento, mas sim um produto de trabalho, que resulta de um processo com várias fases.

A este propósito Sá (2009) afirma que a celebração dos primeiros «contratos de autonomia» e a aprovação do novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), podem ser indutores, não apenas de «rivalidade interinstitucional» mas militar também no sentido de gerar excluídos. O autor refere que apesar de todos os normativos conferirem uma grande importância à avaliação e de se autojustificarem invocando a agenda da qualidade e da excelência, começam a ser sinalizados alguns indícios que apontam para os «efeitos colaterais». Um exemplo foi “um agrupamento de escolas que, na sequência da assinatura de um contrato de autonomia, no âmbito do qual assumiu o compromisso em relação ao alcance de certas metas em termos de resultados escolares, estaria a pôr obstáculos à admissão de alunos com necessidades educativas especiais” (Sá 2009, p.102.)

Neste sentido, Sacristán (2000) acrescenta que as escolas passam a competir entre si na busca dos melhores alunos, podendo recusar todos aqueles que apresentem dificuldades, criando desigualdades sociais.

No contexto atual marcado por um conjunto diversificado de recentes medidas de política educativa, onde se incluem a obrigatoriedade de avaliação das escolas<sup>22</sup> e o regime de autonomia das escolas<sup>23</sup>, segundo Sá (2009), onde as escolas são pressionadas a mostrar resultados por fortes persuasões competitivas nomeadamente, exames, performatividade e rankings, espera-se que situações como estas não se repitam.

Presentemente, de acordo com os resultados obtidos na Avaliação Externa das Escolas, mais escolas têm celebrado contratos de autonomia. A este propósito, o ministro da educação na Comissão de Educação na Assembleia da República do dia 04 de março de 2014, anunciou que nos últimos dois anos e meio já foram celebrados 212 contratos de autonomia. O ministro referiu ainda, que já se fez muito em relação à autonomia das escolas, mas ainda falta fazer muito mais.

Com a apresentação teórica deste estudo concluída, passamos agora à componente prática com o percurso da investigação empírica, no capítulo V apresentamos a problemática e a metodologia da investigação.

---

<sup>22</sup> Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro

<sup>23</sup> Lei n.º 75/2008, de 22 de abril



## **II Parte**

### **O Percorso da Investigação Empírica**



**Problemática e Metodologia da Investigação**



A procura de respostas que permitam encontrar soluções para o problema que inquieta o investigador, é investigar. Como em qualquer procura, principalmente na de cariz científico, é necessário traçar o caminho que permita alcançar tais respostas. Neste capítulo traçamos esse caminho que, agora, explicamos justificando os passos que foram dados ao longo da nossa investigação.

Iniciamos este capítulo com a identificação e justificação do problema, assim como o objeto e objetivos de estudo.

Apresentamos a amostra e a contextualização do estudo e justificamos a opção metodológica adotada. Posteriormente, descrevemos e justificamos os instrumentos de recolha de dados.

### **5.1. Identificação e Justificação do Problema**

Nos últimos anos temos vindo a assistir no sistema educativo português a uma enorme preocupação com a avaliação de escolas, em particular com a Avaliação Externa. Em torno da educação desde sempre pairou a incerteza e o receio de uma inspeção. Para as escolas é delicado falar abertamente de dinâmicas tão controversas como “pontos fortes, debilidades, constrangimentos, ameaças ao progresso e oportunidades de melhoria” (IGEC, 2007, p.23).

No nosso país há ainda a ideia de que “as escolas funcionam como «ilhas» e que cada uma, inerente ao seu funcionamento, faz a sua gestão e só quer no final ser reconhecida como a melhor” (Ventura, 2006, p.57).

Os sistemas educativos, as escolas, os professores e os alunos, são cada vez mais responsabilizados e avaliados em função das suas capacidades para responder adequadamente às exigências e aos problemas da sociedade de hoje.

Atualmente a avaliação educacional tem grande centralidade nos discursos e nas ações políticas e também uma grande visibilidade social. Afonso N. (2002) afirma que “temos vindo a assistir a uma «obsessão avaliativa» em relação à avaliação de escolas, quer por parte da administração central, quer por parte da sociedade em geral” (p.32).

A IGEC (2012) afirma que a Avaliação Externa pretende constituir um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e que a avaliação é um instrumento para melhorar o ensino, a aprendizagem e os resultados dos alunos. Corroborado por Azevedo

(2008) e pelo Despacho Conjunto n.º370/2006, que referem que a avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino constitui uma importante ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino.

Com as recentes mudanças a nível do sistema educativo cada vez mais são exigidas às escolas avaliações, resultados e prestação de contas. Presentemente fala-se de avaliação de alunos, de professores, de escolas, de exames, de rankings, de qualidade, de eficácia tornando-se, assim, indispensável a avaliação das escolas. Por estas razões a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos democráticos. Devido a este carácter imprescindível que se imprimiu à avaliação e sendo este um assunto que, direta ou indiretamente, se inter-relaciona com a nossa atividade profissional, enquanto docente, queremos saber a opinião das escolas (professores, diretores e coordenadores da Equipa de Autoavaliação de Escola) sobre a Avaliação Externa e qual é a influência desta nos resultados escolares dos alunos.

Foi este desafio que pela sua atualidade e pertinência nos motivou para fazer um estudo aprofundado sobre esta problemática, com a seguinte pergunta de partida: As escolas estarão satisfeitas com as mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa?

## **5.2. Objeto e Objetivos do Estudo**

Em vários países a avaliação das escolas tem sido um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação. Neste domínio é inegável que existe uma preocupação com a avaliação da qualidade das escolas. Ao longo dos anos temos assistido a um debate sobre a necessidade de melhorar a sua qualidade em diversos discursos de cariz político, social, económico e científico, assim como recomendações da OCDE e do Parlamento Europeu.

Também no nosso país marcado por um conjunto diversificado de recentes medidas de política educativa, onde se incluem a obrigatoriedade de avaliação das escolas Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro e o regime de autonomia das escolas Lei n.º75/2008 de 22 de abril, a avaliação é um assunto de discussão diária nas escolas e na comunicação social. Assim vivemos momentos de grandes mudanças ao nível do sistema educativo nomeadamente: a tentativa de melhoria da qualidade do ensino; a introdução do sistema

de avaliação de desempenho; a realização de provas finais de ciclo; os exames nacionais; e a Avaliação Externa das Escolas.

Uma grande mudança é sem dúvida o Modelo Avaliação Externa das Escolas. Este estruturado em torno de: processos de melhoria da escola; da responsabilidade e validação da autoavaliação; da regulação do sistema educativo; e da participação social nas escolas (IGEC, 2012). O Programa de Avaliação Externa das Escolas tem como principal objetivo: promover a articulação dos contributos da avaliação externa e a capacidade das escolas promoverem e reforçarem uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, no sentido de reforçarem a capacidade de desenvolverem a sua autonomia (Gravito et al., 2009).

É com a Avaliação Externa das Escolas como objeto de estudo que pretendemos levar a cabo a nossa investigação, não só pela curiosidade científica mas principalmente pela vontade de aprofundar conhecimento sobre esta temática. Trata-se de um campo de investigação vastíssimo que tem sido objeto de inúmeros trabalhos em todo o mundo, nomeadamente na Europa e nos Estados Unidos. Em Portugal ainda se verifica um défice de investigação a este nível, no entanto há investigadores e autores de vários trabalhos e livros publicados sobre o tema, mas abordando na maioria dos casos os problemas relacionados com a qualidade das práticas pedagógicas e a autoavaliação das escolas numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.

Para responder à problemática da nossa investigação optámos por selecionar um conjunto de objetivos e de hipóteses, que passamos a apresentar a seguir.

**Objetivos:**

- 1) Conhecer o grau de concordância das escolas em relação ao Modelo de Avaliação Externa.
- 2) Averiguar se os agrupamentos de escolas apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação.
- 3) Investigar se a Avaliação Externa contribuiu significativamente para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.
- 4) Verificar se houve alterações nos resultados escolares dos alunos depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa.

5) Averiguar se Avaliação Externa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia das escolas.

6) Conhecer as opiniões das escolas sobre a finalidade da Avaliação Externa das Escolas.

O levantamento de hipóteses num trabalho de investigação requer uma reorganização de todo o conhecimento adquirido conseguido através dos autores e das suas publicações sobre uma determinada temática. A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação, segundo Quivy e Campenhout (2008) “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador” (p.111). Os autores referem ainda que qualquer hipótese “ [...] confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida, ainda que esta não seja completamente esquecida” (p.120).

Passamos agora a apresentar as hipóteses de investigação.

**Hipóteses:**

- As escolas concordam com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas e acreditam que este é um bom Modelo de Avaliação.
- Os resultados escolares dos alunos apresentam melhorias significativas com a Avaliação Externa das Escolas.
- As mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa das Escolas contribuem para a melhoria do funcionamento dos agrupamentos de escolas e para reforçarem a sua autonomia.

**5.3. Metodologia da Investigação**

Face às exigências de uma sociedade em permanente mudança assiste-se no campo dos estudos em educação à defesa da investigação educativa com carácter científico, ou seja, à investigação marcada pela «sistematicidade» e pelo «rigor» mas também com carácter pedagógico, isto é, «adequada ao objeto de estudo» (Pacheco, 1995). O autor acrescenta que “a investigação sobre o ensino-aprendizagem será educativa na medida em que se possa relacionar com a prática da educação” (p.9). Neste sentido, entende-se por investigação educativa:

uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras (Pacheco, 1995, p.9).

Para Fortin (2003), a investigação serve para descrever acontecimentos, verificar dados ou hipóteses, prever e controlar fenómenos com rigor e sistematização, Para que na investigação se possa refletir, suscitar o debate e edificar ideias inovadoras são necessários métodos de investigação. De acordo com a opinião desta autora, os dois métodos de investigação que concorrem para o desenvolvimento do conhecimento são o método qualitativo e o método quantitativo. O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo, “ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais de que avaliar” (Fortin, 2003, p.22).

O método de investigação quantitativo “é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador” (Fortin, 2003, p.22). A autora acrescenta ainda que assim, esta abordagem reflete um processo complexo, que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. O investigador adota um processo ordenado que o leva a percorrer uma série de etapas desde a definição do problema até á obtenção dos resultados. A objetividade, a previsão, o controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem. Este método de investigação tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e oferece também a possibilidade a generalizar os resultados.

Ao delinear o nosso estudo, além das dúvidas inerentes à investigação, surgiram algumas relativas ao método de investigação a utilizar. Optámos por uma

metodologia mista, embora se destaque a metodologia quantitativa na recolha dos dados realizados através de inquérito por questionário. A metodologia qualitativa surgiu na recolha de dados aos coordenadores de Equipas de Autoavaliação de Escolas através da entrevista semiestruturada. A entrevista seguiu a estrutura do questionário no sentido de complementar a informação e com o objetivo de fazer a triangulação dos dados ( diretores, professores, coordenadores) que nos irão facultar um conhecimento amplo da realidade escolar, essencial para alcançar os propósitos subjacentes à nossa investigação.

### **5.3.1. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista.

A complexidade inerente à problemática da investigação levou-nos a optar pelo inquérito por questionário e pelo inquérito por entrevista, para que a conjugação destes dois tipos de dados nos proporcionassem a compreensão desejada sobre a Avaliação Externa de Escolas.

#### **5.3.1.1. Inquérito por Questionário**

Os autores Ghiglione e Matalon (2001) definem o inquérito como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (p.7). Segundo os autores, o inquérito por questionário como instrumento rigorosamente estandardizado, quer ao nível da formulação das questões, quer ao nível da sua ordem, permitirá garantir a comparabilidade das respostas dadas pelos diferentes indivíduos. No entanto, torna-se necessário que cada questão seja colocada aos diferentes indivíduos da mesma forma.

A nossa opção foi por este tipo de inquérito, o questionário foi construído especificamente no âmbito deste estudo tendo-se baseado em questionários já validados cientificamente. Dado o âmbito e a abrangência desta investigação o nosso questionário resultou de uma análise profunda sobre questionários aplicados em vários estudos que incidiam sobre a temática desta investigação. A nossa opção recaiu sobre três inquéritos, por serem estes os que mais se aproximaram da nossa investigação que cruzados com a matriz do nosso estudo destacaram-se pela exequibilidade e pela população inquirida. Os questionários são os seguintes:

- 1) Questionário da tese de doutoramento de Alexandre Ventura (2006), sobre “Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada”.
- 2) Questionário da dissertação de mestrado de Helena Libório (2004), sobre “A avaliação das escolas: desenvolvimento organizacional e ritualização”.
- 3) Questionário da Inspeção Geral de Educação e Ciência (2012) do Relatório Nacional de Avaliação Externa das Escolas – 2011/2012.

A partir dos materiais elaborados pelos dois autores e pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, adaptámos as questões de forma a estas irem de encontro ao que era por nós pretendido. Optámos pela elaboração de um inquérito com duas versões: uma aplicada aos diretores dos agrupamentos de escolas, denominado por IQ1 (cf. anexo 1) e outra aplicada aos professores desses mesmos agrupamentos, denominado por IQ2 (cf. anexo 2). Estes questionários para além da recolha das opiniões dos diretores e professores sobre Avaliação Externa de Escolas, também tinham como objetivo a correlação dos dados para melhor podermos responder aos objetivos do nosso estudo.

Na elaboração do inquérito, tivemos presente a preocupação da utilização de perguntas compreensíveis e a garantia do anonimato. O questionário centrou-se num conjunto de itens relativos à Avaliação Externa das Escolas: ao Modelo de avaliação; às mudanças organizacionais nos agrupamentos; à finalidade da Avaliação Externa das escolas; e às propostas dos inquiridos para alteração ao Modelo.

O IQ1 e o IQ2 são compostos por questões de escolha múltipla, fechadas, apenas uma questão é aberta, para que os inquiridos possam também expressar as suas opiniões. Os questionários começam com algumas questões relativas à caracterização dos inquiridos.

No IQ1 as questões estão agrupadas em sete domínios distintos, sendo cada um deles constituídos por diversos itens, no quadro 5.1 podemos observar os domínios do IQ1.

### Quadro 5.1 - Domínios do IQ1

I – Caraterização do Inquirido
II- Modelo de Avaliação
III - Alterações no Modelo de Avaliação
IV - Interpretação dos resultados do Relatório
V - Mudanças Organizacionais no agrupamento
VI - Avaliação Externa das Escolas
VII – Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação

Na caraterização do inquirido, domínio (I), foram englobadas questões de cariz pessoal relativas aos “Anos de serviço”; “Anos de serviço como diretor do agrupamento”; “Já exerceu funções de direção noutra agrupamento?”; “Tem formação especializada na área de gestão ou administração escolar?”.

O (II) domínio, Modelo de Avaliação, é composto por 1 questão constituída por 10 itens relacionados com a opinião sobre o Modelo de Avaliação Externa das Escolas em geral.

As Alterações no Modelo de Avaliação são relativas ao (III) domínio, este é composto por uma questão constituída por 5 itens para saber a opinião dos inquiridos sobre as alterações que foram efetuadas ao Modelo de avaliação.

No (IV) domínio, Interpretação dos resultados do Relatório, é composto por uma questão subdividida em 8 itens, aqui englobámos aspetos relacionados com conteúdo do relatório produzido pela IGEC.

Relativamente às Mudanças Organizacionais no agrupamento, (V) domínio, a questão é composta por 11 itens dos quais constam aspetos relacionados com as mudanças levadas a cabo pelo agrupamento e como as mesmas foram percecionadas pelos inquiridos.

O (VI) domínio, Avaliação Externa das Escolas, é composto por 1 questão subdividida em 15 itens para os inquiridos expressassem uma visão sobre a utilidade do Programa de Avaliação Externa.

O último domínio é composto por uma questão com a possibilidade de obter uma resposta aberta no sentido de saber a opinião dos inquiridos sobre as melhorias a implementar no Modelo de Avaliação Externa.

O IQ2, a versão aplicada aos professores, é composto por cinco domínios e é parcialmente diferente nomeadamente no que se refere à informação sobre o inquirido: “anos de serviço como professor”; “anos de serviço no atual agrupamento”; “situação profissional”; “ciclo(s) que leciona”. O tamanho do questionário também é mais curto, uma vez que não contempla os domínios (III) e (IV) e os 10 itens do domínio (II), no inquérito dos professores são substituídos por uma única questão de resposta Sim ou Não: “Concorda com o modelo de Avaliação Externa das Escolas, instituído a partir do Decreto-Lei nº 31/2002 pela Inspeção Geral de Educação e Ciência?” Com exceção desta questão, para todos os itens que compõem os restantes domínios são os mesmos da versão dos diretores, como nos mostra o quadro 5.2.

**Quadro 5.2 - Domínios do IQ2**

I - Caraterização do Inquirido
II - Modelo de Avaliação
III - Mudanças Organizacionais no agrupamento
IV - Avaliação Externa das Escolas
V - Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação

Como os nossos questionários tiveram por base questionários já validados cientificamente (Alexandre Ventura 2006; Helena Libório 2004; Inspeção Geral de Educação e Ciência 2012) fizemos a validade de conteúdo. A validade de conteúdo tem como objetivo investigar se o conteúdo de cada item ou questão se adequa ao objetivo que se pretende. Fortin (2003) refere que a validade do conteúdo refere-se à representabilidade do conjunto de enunciados que constituem o conceito de medir. “Será que o instrumento de medida e os enunciados que ele contém representam adequadamente o conceito ou o domínio estudado?” (p.229). A autora afirma que uma abordagem frequentemente utilizada consiste em recorrer a peritos para julgar a escolha dos enunciados de um instrumento de medida de carácter factual. “O julgamento dos peritos é frequentemente utilizado para apoiar a validade do conteúdo. Neste caso, um painel de peritos julga a validade do conteúdo de um instrumento de medida examinando em que medida o instrumento traduz o fenómeno estudado” Fortin (2003, p.230).

Para garantir a pertinência e a clareza das questões apresentadas nos dois inquéritos por questionário optámos pela utilização de um vocabulário adequado garantindo, assim, que as questões colocadas aos inquiridos adquiram o mesmo significado. O anonimato dos questionários também foi garantido.

No IQ1 solicitámos o preenchimento a 5 diretores e no IQ2 solicitámos o preenchimento a 5 professores em 5 escolas da nossa amostra. Os questionários depois de recolhidos e verificado o seu preenchimento, os resultados levaram-nos a fazer alguns ajustes que ajudaram a clarificar uma questão de um domínio do IQ2.

Posteriormente foram realizados os contactos com os diretores dos Agrupamentos de Escolas, estes contactos foram efetuados por telefone, pessoalmente e por correio eletrónico. Foram explicados os objetivos do nosso estudo, pedida autorização e colaboração no preenchimento dos questionários dos diretores e dos professores. Passou-se à distribuição da totalidade dos questionários nos agrupamentos de escolas envolvidas no estudo.

#### **5.3.1.2. Inquérito por Entrevista**

No inquérito por entrevista seguimos as orientações de Bogdan e Biklen (1994), quando referem que a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

O tipo de entrevista que melhor respondia aos propósitos da nossa investigação é a que é designada por semidiretiva (Ghiglione e Matalon 2001), semiestruturada (Afonso N. 2005, Bogdan e Biklen, 1994) ou semidirigida (De Ketele e Roegiers 1999).

A opção por este tipo de entrevista teve por base a possibilidade de podermos recolher informação sobre as temáticas relevantes para a investigação, junto dos diferentes atores, mas sem limitar a liberdade de expressão.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999), a entrevista semidirigida é, por um lado, diretiva ao nível das temáticas sobre as quais se pretende recolher dados e, por outro lado, não diretiva ao nível da forma como são abordadas as temáticas. Deste modo, os autores destacam duas grandes vantagens na aplicação deste tipo de entrevista, a primeira vantagem é que “as informações que se pretende recolher refletem melhor as

representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir”; a segunda vantagem é que “as informações que se deseja recolher são-no num tempo mais curto que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes” (p.193).

Para recolher a informação elaborámos uma estrutura do guião da entrevista, onde destacámos as temáticas e os objetivos que desejávamos que fossem abordadas pelos entrevistados. Assim, o guião seguiu a estrutura dos questionários, particularmente a estrutura do IQ2, em que são abordados cinco domínios, como a “caraterização do inquirido”; o “Modelo de Avaliação”; as “mudanças organizacionais no agrupamento”; a “Avaliação Externa das Escolas”; e os “aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação de Escolas”.

Com esta entrevista pretende-se conhecer as perceções dos inquiridos em cada um dos domínios no sentido de confrontar as suas opiniões com dados recolhidos nos questionários, complementando assim a informação destes.

O quadro 5.3 apresenta-nos a estrutura do guião da entrevista.

**Quadro 5.3 - Estrutura do guião da entrevista**

<b>I - Caraterização do Inquirido</b>
Género
idade
nível de ensino
habilitações académicas
tempo de serviço
formação na área da avaliação
<b>II - Modelo de Avaliação</b>
perceção sobre o Modelo de Avaliação Externa;
<b>III - Mudanças Organizacionais no Agrupamento</b>
mudanças trazidas pela Avaliação Externa das Escolas;
implementação de processos de autoavaliação ;
avaliação das aprendizagens e resultados escolares dos alunos;
melhoria das escolas com a Avaliação Externa das Escolas;
<b>IV - Avaliação Externa das Escolas</b>
desenvolvimento da autonomia das escolas;
finalidade da Avaliação Externa;
<b>V - Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação Externa das Escolas</b>
opinião sobre os aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação Externa das Escolas.

A partir desta estrutura foi elaborado o guião da entrevista com doze questões (cf. anexo 3). Optámos por realizar 10 entrevistas aos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola, por serem estes elementos que mais estão habituados a lidar com a “avaliação” e por liderarem todo o processo interno de avaliação do Agrupamento.

A validação do conteúdo da entrevista foi feita por dois subdiretores de agrupamento de escolas que, simultaneamente, são coordenadores da Equipa de Autoavaliação de Escola.

O processo da seleção dos entrevistados foi realizado de forma aleatória, sendo cinco entrevistas realizadas nos agrupamentos de escolas de Braga e cinco nos agrupamentos de escolas de Viana do Castelo. Foram realizados os contactos telefónicos, onde além da solicitação para a participação na entrevista, esclarecemos de um modo geral os objetivos da investigação. Salientamos que foram realizados vários contactos telefónicos até conseguirmos os 10 que responderam de forma afirmativa. Conseguimos os entrevistados verificámos a sua disponibilidade e agendámos a realização da entrevista.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, conforme a disponibilidade dos entrevistados e em locais escolhidos por eles. É de referir que nenhuma entrevista se realizou nos agrupamentos de escolas, não sendo, assim, necessário seguir as imposições legais para a realização do pedido de autorização.

A entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada na metodologia qualitativa e “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas [...], dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bodgan e Biklen (1994, p.134).

Os objetivos previstos das entrevistas eram: conhecer as opiniões dos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escolas sobre a Avaliação Externa das Escolas nomeadamente: o Modelo de Avaliação; as mudanças organizacionais no agrupamento; a finalidade da Avaliação Externa das Escolas; e os aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação.

Antes da realização das entrevistas, além do agradecimento aos entrevistados pela participação, tivemos a preocupação de estabelecer um diálogo sobre alguns assuntos da atualidade com o objetivo de criar um ambiente de empatia e confiança mútua.

As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados e tiveram uma duração média de 30 minutos. Estas foram transcritas e no sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato foram retiradas do texto todas as referências a nomes de pessoas e a aspetos que pudessem identificar as escolas, devido ao elevado número de páginas (91) optámos por apresentar apenas a entrevista E1 no anexo 3.

Todas as entrevistas foram enviadas aos entrevistados para validação ou retificação, caso entendessem fazê-lo. Das 10 entrevistas que enviámos, apenas recebemos uma com algumas retificações em que o entrevistado clarificou melhor as suas opiniões.

Fizemos a análise do conteúdo das entrevistas de acordo com Bardin (2008), que a descreve como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (p.44).

Assim começámos por fazer uma leitura global das entrevistas, para conhecer as primeiras impressões, depois partimos para a sua codificação, estas foram codificadas com a letra E de entrevistado e foi-lhes atribuído de uma forma aleatória um número de 1 a 10, depois passámos para a categorização.

O quadro 5.4 mostra-nos as categorias e subcategorias que serviram de base para a análise das entrevistas e, naturalmente, para identificarmos os respetivos enunciados.

**Quadro 5.4 – Síntese do sistema de categorias e subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Modelo de Avaliação Externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Concordância</b> com o Modelo de Avaliação Externa;</li> <li>● <b>Importância</b> do Modelo de Avaliação Externa;</li> </ul>
<b>Mudanças Organizacionais no Agrupamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Dificuldades</b> na implementação dos processos de Autoavaliação;</li> <li>● <b>Utilidade</b> do relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho;</li> </ul>
<b>A Avaliação Externa e a melhoria dos agrupamentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Contributos</b> da Avaliação Externa para a melhoria dos resultados escolares dos alunos;</li> <li>● <b>Qualidade</b> do processo da Avaliação Externa das Escolas para melhoramento dos Agrupamento;</li> </ul>

<b>Avaliação Externa das Escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Contributo</b> da Avaliação para a autonomia das Escolas;</li> <li>● <b>Finalidade</b> de um Programa de Avaliação Externa das Escolas;</li> </ul>
<b>Aperfeiçoamento do Modelo de Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Opiniões</b> dos inquiridos sobre os aspetos a melhorar no Modelo de avaliação.</li> </ul>

### 5.3.2. Contextualização do Estudo

A região do Minho foi o cenário escolhido para levar a cabo o nosso estudo, ou seja, os agrupamentos de escolas desta região minhota abrangendo os seus dois distritos: Braga e Viana do Castelo.

Braga é uma cidade portuguesa da região norte, fundada pelos romanos como Bracara Augusta com mais de 2000 anos de história. Esta cidade pertencente à província tradicional do Minho, limita a norte com o distrito de Viana do Castelo e com Espanha, a leste com o distrito de Vila Real, a sul com o distrito do Porto e a oeste com o Oceano Atlântico. Tem uma área de 2 673 km<sup>2</sup> e é o 15.º maior distrito português. A sua capital é considerada a terceira cidade portuguesa, possui 137 000 habitantes e é sede de um concelho com 181 494 habitantes (em 2011), sendo o centro da região minhota com mais de um milhão de habitantes. O distrito de Braga subdivide-se em 14 municípios: Braga; Cabeceiras de Basto; Celorico de Basto; Fafe; Guimarães; Póvoa de Lanhoso; Vieira do Minho; Vila Nova de Famalicão; Vizela; Amares; Barcelos; Esposende; Terras de Bouro, Vila Verde. Por estes municípios estão distribuídos 47 Agrupamentos de Escolas para servir a sua população escolar.

A principal produção agrícola de Braga é os afamados vinhos verdes, única no mundo, sendo a exportação importante para a região. Associada à agricultura encontra-se a pecuária, com especial relevância para a criação de gado bovino. A economia do distrito depende essencialmente da indústria, Braga constitui uma das áreas industriais mais importantes do país, sendo responsável por uma percentagem significativa das exportações nacionais, destacando-se as indústrias têxtil, metalúrgica, de curtumes, de calçado, de material elétrico, de alimentação, de mobiliário e de transformação de madeiras. O artesanato e o turismo assumem também um papel de relevo na sua economia.

A cidade de Braga possui uma universidade que se distribui pelo eixo Braga/Guimarães e que atrai estudantes de todas as regiões do país, o que, juntamente com o turismo, contribui para o desenvolvimento do comércio e dos serviços, fundamentais para a economia do distrito.

Viana do Castelo foi elevada a cidade em 1848, é sede do distrito de Viana do Castelo na Região Norte e atualmente tem 38 045 habitantes. O distrito de Viana do Castelo é um distrito pertencente à província tradicional do Minho, limita a norte e a leste com Espanha, a sul com o distrito de Braga e a oeste com o Oceano Atlântico. Tem uma área de 2 255 km<sup>2</sup>, uma população residente de 251 937 habitantes, sendo o menor distrito português 18.<sup>o</sup>. O distrito de Viana do Castelo para servir a sua população escolar dispõe de 21 Agrupamentos de Escolas, distribuídos pelos seus 10 municípios: Arcos de Valdevez; Caminha; Melgaço; Monção; Paredes de Coura; Ponte da Barca; Ponte de Lima; Valença; Viana do Castelo; Vila Nova de Cerveira.

No distrito de Viana do Castelo ainda se pratica a tradicional agricultura minhota seguindo técnicas ainda muito artesanais com o domínio da policultura. Nos vales cultivam-se legumes e vinha com destaque para o vinho verde de características únicas, os vinhos são um dos produtos da região mais apreciados e mais exportados. Associado à prática agrícola encontra-se normalmente a criação de gado, sobretudo o bovino, salientando-se a raça galega e a Barrosã. O setor secundário demonstra uma dinâmica assinalável no distrito, com indústrias de: laticínios; produtos alimentares; cerâmica; transformação de madeiras; e pirotecnia.

A cidade de Viana do Castelo possui uma Escola Superior de Educação que atrai estudantes de todas as regiões do país, o que, simultaneamente com a construção civil, a atividade piscatória, o artesanato, o turismo e o comércio são as principais riquezas do distrito contribuindo para o seu desenvolvimento económico.

### **5.3.3. População e Amostra**

De acordo com Bisquerra (1989), por população entende-se “o conjunto de todos os indivíduos sobre os quais se deseja estudar um fenómeno” (p.81). A amostragem deve ser selecionada tal como refere Carmo e Ferreira (2008) “de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador tendo em conta os objetivos do trabalho de

investigação que está a realizar [...] deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população” (p192).

No âmbito do nosso estudo, sobre a “Avaliação Externa das Escolas”, procedemos ao levantamento dos agrupamentos de escolas existentes nos distritos de Braga e Viana do Castelo. Delimitámos o campo de estudo aos 68 agrupamentos, o universo dos agrupamentos de escolas do Minho, com uma amostra inicial composta por 408 docentes, sendo 68 diretores e 340 professores.

#### **5.3.4. Procedimentos**

Todos os agrupamentos de escolas foram contactados no sentido de solicitarmos a sua participação no estudo. Os inquéritos foram enviados através de correio eletrónico para os 68 agrupamentos de escolas (cf. anexo 5). Foi pedido a cada diretor de agrupamento que conjuntamente com cinco professores selecionados por ele, fizessem o preenchimento dos dois questionários (diretores IQ1 e professores IQ2), isto é, que expressassem o seu grau de acordo através da seguinte escala de tipo Lickert que inclui cinco pontos: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = sem opinião; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente, e no final os reenviassem ao investigador.

A recolha decorreu sensivelmente durante um ano, dos 408 questionários enviados foram devolvidos 53 do IQ1 e 261 do IQ2 (cf. anexo 6), dando origem a uma amostra final constituída por 314 diretores e professores.

Depois de recolhida toda a informação passamos à sua análise estatística, levada a cabo por meio do software IBM SPSS Statistics v22.0. Esta análise foi primordialmente descritiva, com cálculo de frequências, médias e desvios padrão para cada item do inquérito. Definiram-se ainda intervalos de confiança (95%) para a média populacional para cada um deles. Nos casos em que professores e diretores responderam às mesmas questões, estabeleceram-se comparações entre as médias dos dois grupos e testou-se a significância das diferenças entre elas, fazendo para isso uso do teste t de student.

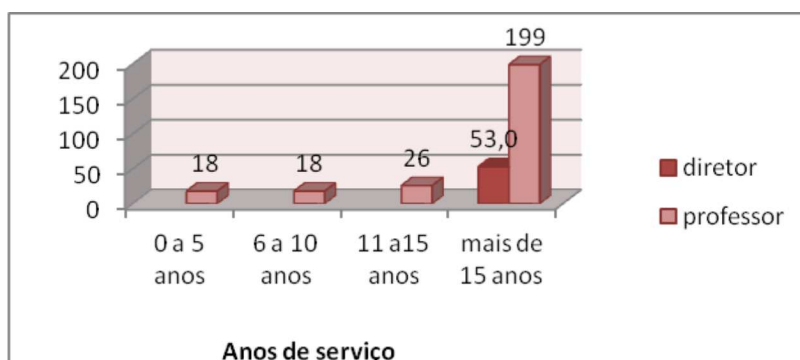
O uso do IBM SPSS foi ainda complementado com o uso do software MS Excel para a construção de tabelas de frequência para verificar a percentagem populacional e com gráficos de barras.

#### 5.4. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por um total de 314 professores, dos quais 53 são diretores de agrupamentos de escolas. Estes diretores têm mais que 15 anos de serviço e mais de 70%, isto é, 38 diretores, exercem funções no presente agrupamento há seis ou mais anos e 29 diretores já exerceram funções de direção em outro(s) agrupamento (s). Dos 53 diretores, 46 têm formação especializada na área de gestão ou administração escolar.

No gráfico 5.1 podemos ver a distribuição de diretores e professores por anos de serviço e no gráfico 5.2 a distribuição de professores por anos de serviço e a sua situação profissional.

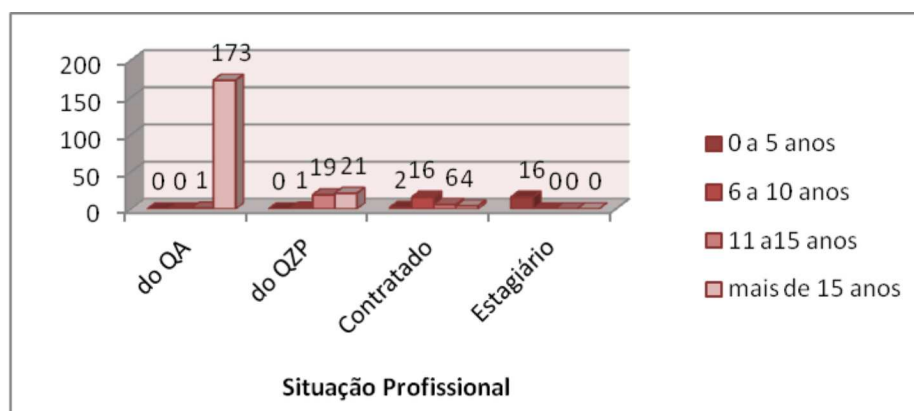
**Gráfico 5.1 - Distribuição de diretores e professores por anos de serviço**



Cerca de 80% dos professores (não-diretores) da amostra, 199 professores, têm mais que 15 anos de serviço. Destes 199 professores, 173 fazem parte do QA, 21 do QZP e os restantes são contratados ou estagiários.

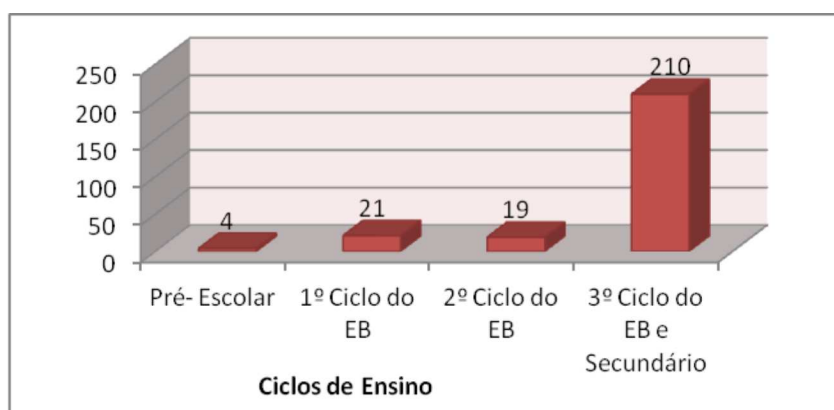
Apenas 10% (26 professores) têm entre 11 e 15 anos de serviço. Destes, a grande maioria (19 professores) faz parte do QZP. Apenas um pertence ao QA e seis são contratados. Apenas 36 professores têm 10 ou menos anos de serviço. Entre estes, metade, 18 professores são contratados.

**Gráfico 5.2 - Distribuição de professores por anos de serviço e situação profissional**



Na distribuição de professores por ciclos de ensino, verificamos no gráfico 5.3, que a grande maioria dos professores da amostra, 210 no total, lecionam no 3º ciclo e secundário.

**Gráfico 5.3 - Distribuição de professores por ciclos de ensino**



Apenas 4 professores lecionam no Pré-escolar, 21 lecionam no 1º Ciclo e 19 no 2º Ciclo do Ensino Básico.

No que concerne às entrevistas, a tabela 5.1, mostra-nos a caracterização dos entrevistados.

**Tabela 5.1 - Caracterização dos entrevistados**

Código	Género	Idade	Nível de Ensino que leciona	Habilitações Académicas	Formação em avaliação	Anos de coordenador da EAE
E1	Masculino	54	3º Ciclo e Secundário	Mestrado	Não	5
E2	Feminino	39	2º Ciclo	Licenciatura	Não	3
E3	Masculino	47	Secundário	Licenciatura	Não	2
E4	Masculino	45	3º Ciclo	Licenciatura	Não	6
E5	Masculino	47	2º Ciclo	Pós-graduação	Não	2
E6	Feminino	52	Secundário	Licenciatura	Não	4
E7	Feminino	40	1º Ciclo	Mestrado	Não	1
E8	Masculino	39	3º Ciclo e Secundário	Licenciatura	Não	5
E9	Feminino	51	Secundário	Mestrado	Não	6
E10	Masculino	44	3º Ciclo	Licenciatura	Não	4

As idades dos inquiridos situam-se entre os 39 e os 54 anos e a sua maioria é do sexo masculino (6), sendo os restantes do sexo feminino (4). A Licenciatura é o grau académico predominante havendo, no entanto, entrevistados com um grau académico mais elevado, nomeadamente, uma Pós-graduação e três Mestrados.

A maioria leciona no 3º Ciclo e Secundário e nenhum dos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escolas possui formação na área da avaliação, embora quatro possuam formação em áreas diferentes. O número de anos em exercício nesta função, varia entre 1 e 6 anos.

No próximo capítulo apresentamos a interpretação e análise dos dados deste estudo.



**Apresentação e Análise dos Dados**



No capítulo anterior foi descrito todo o processo metodológico e a respetiva fundamentação, ao longo deste capítulo vamos apresentar a análise dos dados. Tal como Morgado (2003) entendemos que “a análise dos dados não pode, nem deve, ser desintegrada da sua inerente interpretação” pois, só desta forma se consegue “dar sentido ao que observarmos” para unificar o alcance do conhecimento e compreensão necessária à resolução do problema que fez nascer esta investigação (p.344).

No decorrer da análise dos dados, quer dos inquéritos por questionários, quer dos inquéritos por entrevista, optámos por correlacionar as duas técnicas utilizadas no sentido de triangular a informação dos professores, diretores e coordenadores de Equipas de Autoavaliação de Escolas, nos diferentes domínios.

Os resultados que se seguem são apresentados tendo por referência a escala utilizada nos inquéritos realizados aos diretores e aos professores em que: 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Sem opinião; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente, assim como a informação recolhida nas entrevistas realizadas aos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escolas.

O domínio 6.2 - Alterações no Modelo de Avaliação e o domínio 6.3 - Interpretação dos Resultados do Relatório são referentes só aos diretores (cf. IQ1 anexo 1).

Algumas das tabelas de frequência que se seguem apresentam-se acompanhadas de gráficos de barras no sentido de facilitar a sua leitura.

Passamos agora à apresentação dos resultados por domínios.

### **6.1. Modelo de Avaliação Externa**

Na questão 2 (IQ2 - professores) composta por uma pergunta de Sim ou Não – “Concorda com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas instituído a partir do Decreto-Lei nº 31/2002, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência?”

Cerca de 65% dos professores (não diretores) afirmou que concorda com o Modelo de Avaliação Externa instituído e 35% não concorda com o Modelo.

Neste domínio a questão 2 (IQ1 - diretores) é igual à anterior, contudo, o formato de resposta é diferente. A questão é constituída por 10 itens e a resposta é de escolha múltipla.

As médias das respostas dos diretores, em cada um dos itens do Modelo de Avaliação Externa, situam-se entre os 2,92 e os 4,45, o que revela uma posição muito próxima da neutralidade em quase todos, exceto no item referente ao pré-aviso que é feito às escolas sobre a data da visita da equipa inspetiva, em que o acordo é claro (média=4,45), como se pode verificar na tabela 6.1.

**Tabela 6.1 - Avaliação das diversas componentes do Modelo de Avaliação Externa por parte dos diretores – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional.**

	N	Média	Desvio padrão	Intervalo de Confiança (95%)
A escola deve ser avisada que vai receber a Equipa de Avaliação.	53	<b>4,45</b>	,67	4,32 - 4,64
Os documentos solicitados previamente às escolas são pertinentes.	53	<b>3,62</b>	,88	3,38 – 3,86
A duração da visita da Equipa de Avaliação é adequada.	53	<b>3,55</b>	,72	3,36 – 3,76
As regras de constituição dos painéis são as desejáveis.	53	<b>3,49</b>	,85	3,23 – 3,73
O relatório está bem estruturado.	52	<b>3,48</b>	,70	3,28 – 3,68
Os inspetores manifestam profissionalismo.	52	<b>3,42</b>	,80	3,19 – 3,65
A visita da Equipa de Avaliação Externa está bem organizada.	53	<b>3,32</b>	,70	3,10 – 3,50
Os contactos estabelecidos entre a escola e a Inspeção Geral da Educação e Ciência são suficientes.	53	<b>3,30</b>	,91	3,04 – 3,56
Os três domínios de avaliação (Resultados, Prestação do serviço educativo, Liderança e gestão) estão adequados à missão da escola.	53	<b>3,04</b>	,85	2,82 - 3,30
Este Modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom Modelo.	52	<b>2,92</b>	,70	2,72 – 3,12

Podemos afirmar com 95% de confiança que os diretores concordam que as escolas devem ser avisadas que vão receber a Equipa de Avaliação, com a média mais elevada deste domínio.

Na tabela 6.2 pode-se observar a frequência e a percentagem válida dos inquiridos, verificamos que a maioria dos diretores (50), ou seja 94,3%, concorda que a escola deve ser avisada da data da visita.

**Tabela 6.2 - A escola deve ser avisada que vai receber a Equipa de Avaliação.**

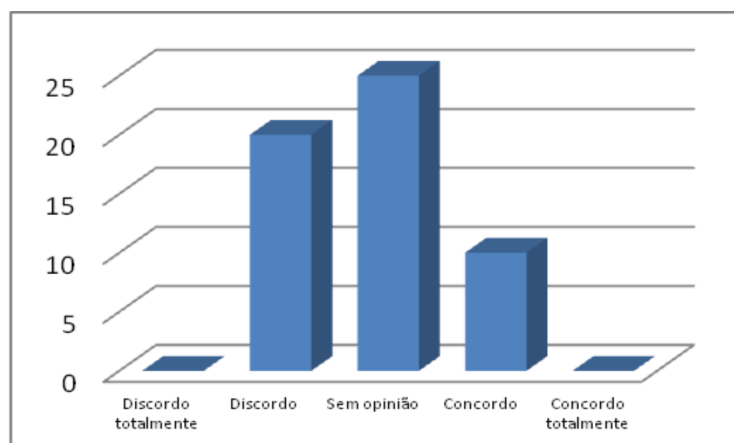
	Frequência	Percentagem Válida
Discordo totalmente	0	0
Discordo	1	1,9
Sem opinião	2	3,8
Concordo	22	41,5
Concordo totalmente	28	52,8
Total	53	100,0

As médias e os intervalos de confiança para a média populacional indicam que em quase todos os itens se pode falar de acordo com as características do Modelo, ainda que esse acordo seja ligeiro (cf. tabela 6.1).

Podemos referir com 95% de confiança que os diretores, além do aviso da data da visita, concordam ainda com os seguintes itens: “os documentos solicitados previamente às escolas são pertinentes” (média=3,62); “a duração da visita da Equipa de Avaliação é adequada” (média=3,55); “as regras de constituição dos painéis são as desejáveis” (média=3,49); “o relatório está bem estruturado (média=3,48); “os inspetores manifestam profissionalismo” (média=3,42); “a visita da Equipa de Avaliação Externa está bem organizada” (média=3,32); e “os contactos estabelecidos entre a escola e a Inspeção Geral da Educação e Ciência são suficientes” (média=3,30).

As exceções são os itens “os três domínios de avaliação (Resultados, Prestação do serviço educativo, Liderança e gestão) estão adequados à missão da escola” (média=3,04); e “este modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom modelo” (média=2,92), em que o intervalo de confiança inclui a possibilidade de neutralidade ou desacordo. Em relação a este último item é o que apresenta a média mais baixa, ou seja, o que reúne menor acordo dos diretores, como se pode confirmar através da análise do gráfico 6.1.

**Gráfico 6.1 - Este modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom modelo.**



Cerca de 38% dos inquiridos discorda da qualidade do Modelo de Avaliação Externa das escolas, 42,8% ocupa uma posição neutral e apenas 19,2% concorda que é um bom Modelo.

Verifica-se que a percentagem dos diretores que concorda é baixa e a percentagem dos diretores que não têm opinião formada está próxima da opinião dos diretores que discordam.

Nas entrevistas, a maioria dos inquiridos relativamente ao Modelo de Avaliação Externa refere que:

“Sim, concordo com o modelo, parece-me um modelo que pode trazer melhorias para as nossas escolas, mas ainda há muitas lacunas que têm que ser melhoradas” (E1). “Este modelo é importado de países que têm apresentado bons resultados [...] por isso concordo. Contudo, acho que o grande problema é ao nível da autoavaliação” (E2). Sim, concordo desde que alguém nos oriente na sua operacionalização (E3). “O modelo é bom, só que é difícil implementá-lo no nosso país [...] ainda temos muito que trabalhar para conseguirmos resultados com ele” (E5). “Concordo com o modelo porque há um envolvimento de toda a comunidade na escola, com o objetivo da sua melhoria da escola. Mas é difícil a sua operacionalização” (E6). “Concordo, mas nós como equipa devíamos estar preparados para pôr todo o processo em prática e não estamos, ninguém nos disse como fazer [...] só que era para fazer, porque era obrigatório” (E8). “Sim, parece-me um bom modelo [...] espero é que traga mais resultados para o agrupamento, ao

nível organizacional e ao nível dos resultados escolares, pois na minha opinião este modelo ainda não deu frutos ” (E9).

De acordo com as médias e os intervalos de confiança para a média populacional verifica-se que os professores e os diretores concordam (acordo ligeiro) com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas, também nas entrevistas a maioria dos inquiridos concorda.

## 6.2. Alterações no Modelo de Avaliação

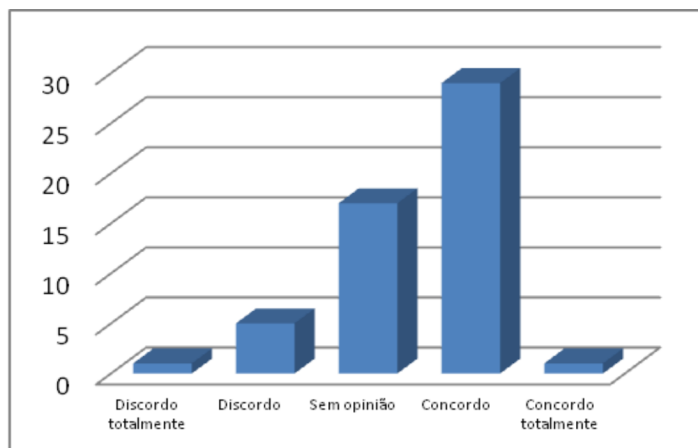
Relativamente às alterações introduzidas no Modelo de Avaliação, os diretores têm também uma posição média próxima da neutralidade. As respostas médias aos respetivos itens situam-se entre os 3,06 e 3,45, como se pode observar na tabela 6.3.

**Tabela 6.3 - Avaliação dos diretores às recentes alterações introduzidas no Modelo de Avaliação Externa – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional.**

	N	Média	Desvio padrão	Intervalo de Confiança (95%)
Auscultação das autarquias em painel específico.	53	<b>3,45</b>	,77	3,24 – 3,67
Introdução de um novo nível na escala de classificação (Excelente).	53	<b>3,45</b>	,93	3,20 – 3,71
Aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade.	53	<b>3,19</b>	,96	2,92 – 3,45
Redução de cinco para três domínios de análise (Resultados; Prestação de serviço educativo e Liderança e gestão).	53	<b>3,13</b>	,92	2,88 – 3,39
A utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas.	53	<b>3,06</b>	,82	2,83 – 3,28

Observando os intervalos de confiança para a média populacional pode afirmar-se que os diretores concordam muito moderadamente (média=3,45) com a “auscultação das autarquias em painel específico” e com a “introdução de um novo nível na escala de classificação (Excelente) ”, são as alterações introduzidas no Modelo de avaliação que reuniram maior concordância. Como se pode verificar no gráfico 6.2.

**Gráfico 6.2 - Auscultação das autarquias em painel específico.**



A maioria dos diretores, 56,6%, concorda que as autarquias sejam auscultadas em painel específico, 11,3% não concorda e cerca de 32% não tem opinião.

Quanto à introdução do excelente na escala de classificação, 51% dos diretores concorda, 15,1% discorda e 34% não emite opinião.

Relativamente à “aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade” (média=3,19); “redução de cinco para três domínios de análise (Resultados; Prestação de serviço educativo e Liderança) ” (média=3,13); e “utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas” (média=3,06) verifica-se que não existem evidências estatísticas de acordo ou desacordo, ou seja, as opiniões dos diretores que concordam são muito semelhantes às opiniões dos diretores que discordam.

A maioria dos inquiridos, 62,3% não emite opinião sobre a “utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas” e verifica-se uma proximidade nos restantes valores, 22% concorda e 17% discorda.

### **6.3. Interpretação dos Resultados do Relatório**

No que diz respeito ao conteúdo do relatório, resultante do processo de Avaliação Externa, as médias e os intervalos de confiança para a média populacional mostram que os diretores afirmam tê-lo utilizado para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho (média=4,02), e em média discordam que a linguagem do referido relatório seja burocrática e impessoal (média=2,57). No entanto, indicam um acordo muito moderado sobre a pertinência das recomendações (média=3,64) e o realismo da avaliação no que concerne aos pontos fortes (média=3,70) e especialmente,

no que se refere aos pontos fracos (média=3,30) apontados, como se verifica na tabela 6.4.

**Tabela 6.4 - Avaliação do relatório resultante da avaliação externa pelos diretores de Agrupamento – média, desvio padrão e intervalo de (95%) confiança para a média populacional.**

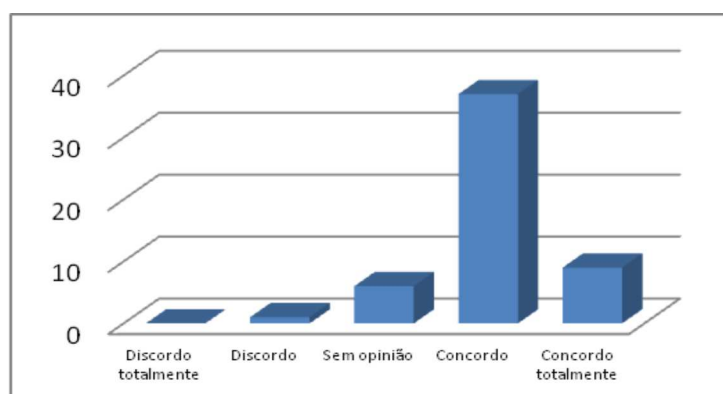
	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Intervalo de Confiança (95%)</b>
O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho.	53	<b>4,02</b>	,60	3,85 – 4,19
Os pontos fortes identificados pelo relatório correspondem à realidade do seu agrupamento.	53	<b>3,70</b>	,64	3,52 – 3,87
As recomendações feitas ao agrupamento são pertinentes.	53	<b>3,64</b>	,62	3,47 – 3,81
Os pontos fracos identificados pelo relatório correspondem à realidade do seu agrupamento.	53	<b>3,30</b>	,72	3,10 – 3,50
Outra equipa de avaliação teria feito o mesmo género de recomendações.	53	<b>3,25</b>	,55	3,09 – 3,40
Este agrupamento reviu-se na imagem que o relatório apresentou dele.	53	<b>3,13</b>	,68	2,94 – 3,32
Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela Equipa de Avaliação Externa no relatório.	53	<b>3,04</b>	,65	2,86 – 3,22
O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.	53	<b>2,57</b>	,80	2,35 – 2,79

No item, “este agrupamento reviu-se na imagem que o relatório apresentou dele” e no item “os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela Equipa de Avaliação Externa no relatório” os intervalos de confiança mostram não existir evidência estatística para estabelecer acordo ou desacordo por parte dos diretores. Verificando-se que as opiniões dos diretores que concordam são muito próximas das opiniões dos diretores que discordam.

A utilização do conteúdo do relatório é o item com a média mais elevada (4,02), indicando com 95% de confiança que os diretores utilizam o conteúdo do relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho.

A maioria dos inquiridos (87%), afirma utilizá-lo, 1,9% não o utiliza e 11,3% não tem opinião, como nos mostra o gráfico 6.3.

**Gráfico 6.3 - O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho.**



A maioria dos coordenadores das Equipa de Autoavaliação de Escolas também afirma que utiliza o conteúdo do relatório para construir um plano de ação de melhoria para o agrupamento (cf. anexo 7), como se pode verificar nas entrevistas:

“Utilizámos o relatório porque queremos melhorar o agrupamento no seu todo, e é só corrigindo o que está mal que se pode melhorar a escola” (E1); “O relatório é a nossa base para começar todo trabalho de melhoria” (E4); “O meu agrupamento desde sempre utilizou o relatório pois lá refere os pontos fracos que se deve melhorar, é por aí que começamos” (E6); “Estamos a trabalhar três ou quatro aspetos, que a partir do conteúdo do relatório consideramos mais significativos para o agrupamento, são os Resultados, a Relação com os pais, ao nível da articulação e processo de autoavaliação, partindo do relatório da Inspeção Geral da Educação” (E7); “O meu agrupamento segue as orientações da Inspeção e do MEC” (E8); “Atualmente a equipa está a trabalhar as três áreas que foram apontadas no relatório para melhorar, são elas a participação dos alunos na vida escolar, como forma de aprofundar a educação para a cidadania; a monitorização dos planos de ação dos departamentos e a consolidação do processo de autoavaliação” (E9); “O relatório é utilizado para fazer um diagnóstico às fragilidades da escola e trabalhar os pontos fracos apontados por ele” (E10).

#### **6.4. Mudanças Organizacionais no Agrupamento**

No que concerne às mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa das Escolas, as médias das respostas situam-se constantemente em redor do centro da

escala. A média mais baixa de 2,20 corresponde à média das respostas dos diretores ao item “a Avaliação Externa contribuiu para melhorar a classificação no ranking das escolas” e a média mais elevada de 3,47 também corresponde à média das respostas dos diretores no item “a Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento”. Na tabela 6.5. pode-se confirmar essas médias.

**Tabela 6.5 - Impacto organizacional percebido por diretores de agrupamento e professores – médias, desvios padrão, intervalos de (95%) confiança para a média populacional e teste t para a diferença entre duas médias**

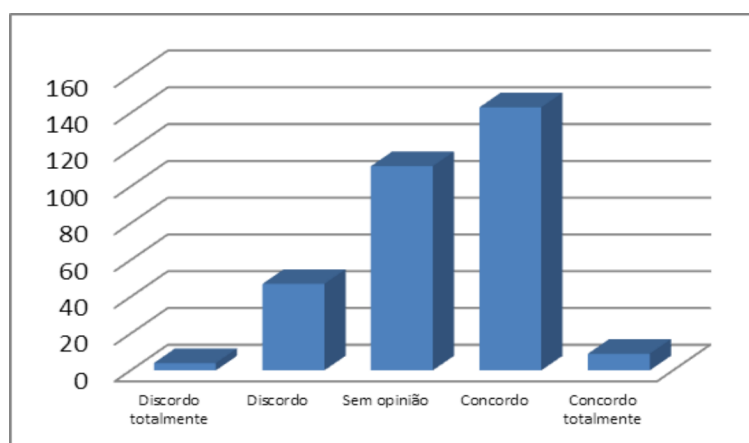
	Função	N	Média	Desvio padrão	Intervalo de Confiança (95%)	t (gl) p
A Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento.	Diretor	53	<b>3,47</b>	,78	3,27 – 3,71	1,32 (312) p=0,187
	Professor	261	<b>3,31</b>	,82	3,21 – 3,41	
O agrupamento melhorou ao nível do envolvimento com a comunidade local, na construção de uma escola melhor.**	Diretor	52	<b>3,38</b>	,77	3,17 – 3,61	3,12 (69,72) p=0,003
	Professor	261	<b>3,02</b>	,72	2,92 – 3,09	
O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível da elaboração dos documentos orientadores tais como: Projeto Educativo, Regulamento Interno, P. C. T. #	Diretor	53	<b>3,37</b>	,74	3,16 – 3,58	1,69 (312) p= 0,091
	Professor	261	<b>3,17</b>	,83	3,05 – 3,26	
Os processos de autoavaliação promovidos pela AE contribuíram para a melhoria global do funcionamento do seu agrupamento. #	Diretor	52	<b>3,37</b>	,84	3,13 - 3,61	2,62 (66,45) p=0,011
	Professor	260	<b>3,04</b>	,71	2,96 – 3,13	
O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível do trabalho colaborativo entre os professores. #	Diretor	53	<b>3,33</b>	,76	3,12 – 3,55	1,76 (312) p=0,079
	Professor	261	<b>3,13</b>	,81	3,02 – 3,22	
O Projeto Educativo da Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência.	Diretor	53	<b>3,25</b>	,76	3,02 – 3,45	-0,95 (312) p=0,341
	Professor	261	<b>3,34</b>	,65	3,26 – 3,42	
O seu agrupamento apresentou dificuldades na implementação de processos de autoavaliação. *	Diretor	53	<b>3,17</b>	,85	2,89 – 3,35	1,87 (312) p=0,063
	Professor	261	<b>2,93</b>	,83	2,83 – 3,03	
A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento. #	Diretor	53	<b>3,06</b>	,63	2,88 – 3,24	1,95 (84,56) p=0,055
	Professor	261	<b>2,86</b>	,75	2,77 – 2,95	
A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos. #	Diretor	53	<b>2,91</b>	,86	2,66 – 3,15	1,86 (312) p=0,063
	Professor	259	<b>2,67</b>	,82	2,57 – 2,77	
A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.	Diretor	53	<b>2,87</b>	,79	2,64 – 3,09	3,37 (312) p=0,038
	Professor	261	<b>2,48</b>	,72	2,39 – 2,57	
A Avaliação Externa contribuiu para melhorar a classificação no ranking das escolas. **	Diretor	53	<b>2,20</b>	,70	2,11 – 2,28	2,00 (69,0) p=0,050
	Professor	261	<b>2,43</b>	,80	2,18 - 2,64	

Nota: As questões em que as diferenças entre professores e diretores são estatisticamente significativas estão assinaladas com \*\* (dois asteriscos), para 99% de confiança, com \* (um asterisco) para 95% de confiança e com # (um cardinal), para 90% de confiança.

Relativamente ao item com a média mais elevada, “a Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento” a média é positiva e estatisticamente significativa ( $p=0,187$ ) indicando que as médias dos diretores se relacionam positivamente com as médias dos professores.

As opiniões dos dois grupos são convergentes no que concerne aos níveis de exigência mais elevados nos agrupamentos criados pela Avaliação Externa. Confirma-se que 48,4% dos inquiridos concorda, ou seja a maioria, 16,3% discorda e 35,4% não apresenta opinião, como se pode observar no gráfico 6.4.

**Gráfico 6.4 - A Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento**



No que concerne aos processos de autoavaliação da escola, no item “o seu agrupamento apresentou dificuldades na implementação de processos de autoavaliação”, as respostas médias são baixas (particularmente a dos professores), diretores (média=3,17) e professores (média=2,93).

Observam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,063$ ) entre os valores das médias dos diretores e os valores das médias dos professores, indicando que os professores apresentaram mais dificuldades na implementação dos processos do que os diretores.

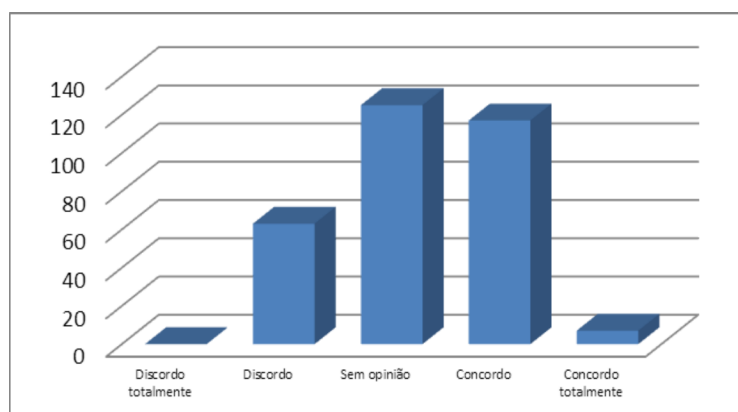
Na tabela 6.6 e no gráfico 6.5. observa-se a frequência e a percentagem válida, verifica-se que 38,2% dos inquiridos apresentou dificuldades na implementação de

processos de autoavaliação nos agrupamentos, cerca de 40,6% não emitiu opinião e apenas 21% dos inquiridos afirmam que não tiveram dificuldades.

**Tabela 6.6 - O seu agrupamento apresentou dificuldades na implantação de processos de autoavaliação.**

	Frequência	Percentagem válida
Discordo totalmente	0	0
Discordo	63	21,2
Sem opinião	127	40,6
Concordo	115	36,0
Concordo totalmente	7	2,2
Total	312	100,0

**Gráfico 6.5 - O seu agrupamento apresentou dificuldades na implantação de processos de autoavaliação.**



No que se refere às entrevistas, a maioria dos inquiridos comparativamente a este item afirma que:

“Foi muito difícil, não sabíamos por onde começar porque não tínhamos um modelo a seguir, nem conseguimos arranjar alguém com conhecimento para nos orientar, tivemos que ser nós sem qualquer preparação ou formação a implementar os processos de autoavaliação” (E3). “Não sabíamos qual o caminho a seguir, como começar, ainda estamos perdidos ninguém da equipa tem formação em avaliação e não tivemos ajuda nem da Inspeção Geral da Educação nem do Ministério da Educação, só tínhamos o site para consultar.” [...] Foi complicado e continua ainda a ser, acrescido também pela falta de tempo comum disponível por todos os elementos da equipa ” (E4). “Sim, foi difícil, mas tivemos que nos desenrascar (risos),

foram muitas horas de trabalho extra letivo, muita leitura sobre o tema, não tivemos apoio. Como coordenador tenho que saber o que vou fazer com a equipa e sem formação é difícil” (E6). “O nosso maior obstáculo foi a falta de formação em avaliação da equipa, não fomos preparados para enfrentar este desafio, que por sua vez é demasiado complexo, sem ajuda” (E7). “Os agrupamentos apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação e continuam a apresentar, porque nos faltou o apoio prometido no artigo 6.º da Lei 31/2002, sentimo-nos abandonados pelo Ministério da Educação ” (E8). “A direção da escola recorreu a uma empresa consultadoria para nos ajudar, [...] mesmo assim, foi um processo muito complicado e muito trabalhoso para a equipa” (E9).

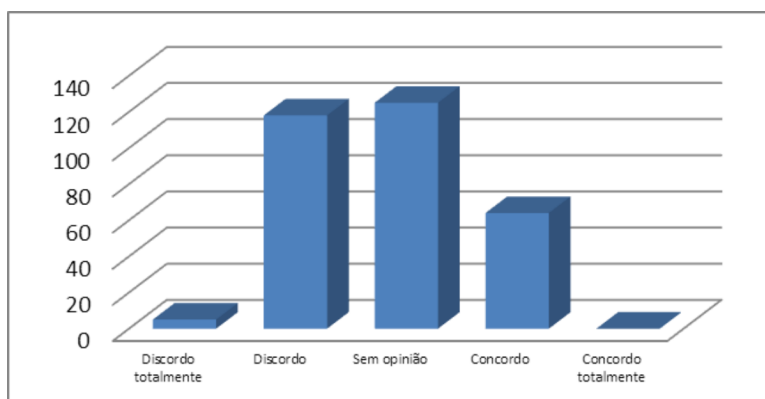
À semelhança dos questionários, também nas entrevistas, a maioria dos inquiridos apresentou dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação de escola. As principais falhas apontadas estão relacionadas essencialmente, com falta de formação, de orientação e de apoio especializado na operacionalização do Modelo de Avaliação.

Os resultados apontam para uma visão pouco positiva nas mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa. Prova disso são as respostas médias dos diretores (média=3,06) e dos professores (média=2,86) no item de cariz generalista “a Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento”, verificando-se médias baixas e diferenças estatisticamente significativas, entre os valores médios das opiniões dos diretores e os valores médios das opiniões dos professores. Permitindo-nos observar um desacordo dos professores e um acordo muito ligeiro dos diretores, em relação à Avaliação Externa ser um bom processo para melhorar os agrupamentos de escolas.

Verificamos que 39,5% dos inquiridos discorda que a Avaliação Externa seja um bom processo para a melhoria dos agrupamentos, um valor muito aproximado deste, 40%, não tem opinião e apenas 20,5% concorda.

O gráfico 6.6 mostra-nos a frequência dos inquiridos referentes ao item.

**Gráfico 6.6- A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento.**



As opiniões dos entrevistados são divergentes das opiniões dos inquiridos dos questionários, em relação a este item. Embora alguns coordenadores discordem que a Avaliação Externa não é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento, a maioria apresenta uma opinião contrária ao afirmar que:

“É bom, este processo é melhor do que os processos anteriores, no entanto, é difícil de o colocar em prática” (E1); “É um processo que envolve muitos intervenientes, se todos colaborarem e remarem na mesma direção pode ser que se consiga atingir os objetivos da Inspeção Geral de Educação e do Ministério da Educação” (E2); “Tratando-se de um processo obrigatório, antes de ser implementado deveriam ter sido preparadas equipas nas escolas, com formação dada pelo MEC ou pela IGEC. Para que cada agrupamento não sentisse tantas dificuldades e conseguisse atingir os seus objetivos” (E3); “Acho que sim, o processo em si é bom. Mas a forma como começou é que foi, e continua a ser errada, falta conhecimentos, falta orientação, falta organização em todo o processo, falta formação, falta apoio do ministério e também parece faltar vontade em querer mudar as coisas, na minha opinião” (E4); “A Avaliação Externa é um bom processo, não sei é se vai melhorar os agrupamentos da forma que eles precisam” (E5); “Eu considero que este processo não é mau [...] contudo, posso constatar que as melhorias são muito lentas”(E7); “É um processo que pode levar à melhoria do agrupamento, contudo, é muito complicado porque envolve muita gente da escola e fora da escola e muito tempo” (E9).

Das afirmações pode constatar-se, que apesar dos entrevistados mencionarem que a Avaliação Externa pode ser um bom processo para a melhoria dos agrupamentos de escolas, são apontadas críticas à forma como foi gerido o processo e apresentadas muitas dificuldades à volta da sua operacionalização.

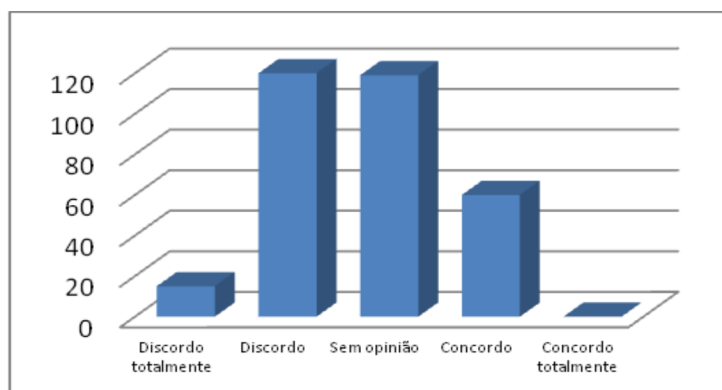
Relativamente, à melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos, verifica-se que as médias são especialmente baixas, (média=2,97 dos diretores e média=2,67 dos professores) em particular no caso dos professores. A maioria dos diretores e dos professores discorda que a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens alunos. Observam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,063$ ) entre as médias dos dois grupos, verificando-se que os professores discordam mais que os diretores com esta melhoria.

De acordo com o gráfico 6.7 e a tabela 6.7 verifica-se que cerca de 43% dos inquiridos não concorda que a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos, apenas 19,1% concorda e cerca de 37,9% não tem opinião.

**Tabela 6.7 – A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos.**

	Frequência	Percentagem Válida
Discordo totalmente	15	4,8
Discordo	120	38,2
Sem opinião	119	37,9
Concordo	60	19,1
Concordo totalmente	0	0,0
Total	314	100,0

**Gráfico 6.7 – A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos.**



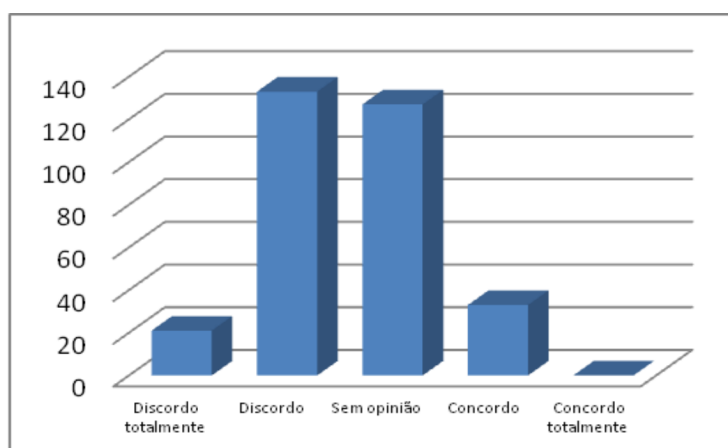
À semelhança do que se observou na melhoria das aprendizagens, também em relação aos resultados escolares dos alunos, as médias são baixas (média=2,91 dos diretores e média=2,48 dos professores). Observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa ( $p=0,038$ ) entre as médias das opiniões dos diretores e as médias das opiniões dos professores, verificando-se, assim, que ambos discordam que a Avaliação Externa tenha contribuído para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Pode-se observar na tabela 6.8 e no gráfico 6.8 que 49,1% dos inquiridos discorda (a maioria), que a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, apenas 10,5% concorda e cerca de 40,4% não manifesta opinião.

**Tabela 6.8 – A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.**

	Frequência	Percentagem Válida
Discordo totalmente	21	6,7
Discordo	133	42,4
Sem opinião	127	40,4
Concordo	33	10,5
Concordo totalmente	0	0,0
Total	314	100,0

**Gráfico 6.8 – A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.**



De acordo com os dados e comparando a melhoria das aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares dos alunos, verificamos que também as opiniões dos entrevistados são muito semelhantes às opiniões dos professores e diretores, como se pode verificar nas afirmações seguintes:

“No meu agrupamento os professores fazem todos os dias o seu melhor, no sentido de tornar as aulas mais apelativas e motivar os alunos, mas as aprendizagens não melhoraram, os resultados também não melhoraram, por isso a avaliação externa ainda não contribuiu para a sua melhoria” (E2). “Os resultados mantiveram-se na média [...] nem subiram nem desceram significativamente” (E3). “Estamos na média e acima da média, na maioria das disciplinas exceto a matemática do 9º ano e do 12º ano” (4). “Parece-me que os resultados se mantiveram em relação aos anos anteriores [...] não melhoraram nem pioraram com a avaliação externa” (E5). “O meu agrupamento celebrou contrato de autonomia este ano, comprometeu-se a manter e a melhorar os resultados dos alunos, mas acabou por não conseguir em algumas disciplinas” (E6). “A Avaliação da Escolas trouxe mais exigência, por isso, espera-se melhoria nas aprendizagens e nos resultados escolares, mas os professores têm que fazer formação para acabar com os modelos tradicionais de aulas” (E8). “A avaliação externa no meu agrupamento ainda não trouxe melhorias, ainda não contribuiu para a melhoria das aprendizagens nem dos resultados escolares, continuamos na mesma, mas eu acho que os professores têm de fazer formação em avaliação” (E10).

A maioria dos entrevistados refere que a Avaliação Externa ainda não trouxe melhorias às aprendizagens dos alunos nem aos resultados escolares e mencionam também que as médias das escolas e dos exames se mantêm em relação aos anos anteriores.

Quando se comparam os diretores com os professores, é notório que o padrão de resposta dos dois grupos é muito semelhante, isto é, a ordem dos itens por grau de acordo é aproximadamente a mesma para ambos. Por exemplo, quer diretores, quer professores, de entre os itens em causa neste domínio, apresentam o mais baixo grau de acordo (média=2,20 e média=2,43) para a afirmação “a Avaliação Externa contribuiu para melhorar a classificação no ranking das escolas”. Registam-se diferenças estatisticamente significativas (estas diferenças, ainda que estatisticamente significativas, são moderadas

p=0,050) entre as médias dos diretores e as médias dos professores, verifica-se que os diretores discordam mais do que os professores com a melhoria na classificação dos rankings das escolas.

Cerca de 65,3% dos inquiridos discorda que a Avaliação Externa tenha contribuído para melhorar a classificação no ranking das escolas, 2,9% concorda e 31,8% não apresenta opinião. Comparando as opiniões dos professores e diretores, pode constatar-se que as mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa, nos agrupamentos são pouco significativas. A criação de níveis de maior exigência no desempenho global do Agrupamento é apontada como sendo a maior mudança verificada nos agrupamentos de escolas.

Relativamente à Avaliação Externa ser um bom processo para melhorar as escolas, observa-se um desacordo dos professores e um acordo muito ligeiro dos diretores. Regista-se também desacordo, em relação à Avaliação Externa ter contribuído para a melhoria na qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

As opiniões dos dois grupos e dos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola neste domínio são muito semelhantes. No entanto, verifica-se que na generalidade, os diretores e os coordenadores apresentam uma visão mais positiva sobre estas mudanças que os professores, ainda que essas diferenças não sejam muito significativas.

### **6.5. Avaliação Externa das Escolas**

No que concerne à finalidade da Avaliação Externa das Escolas, o padrão de resposta dos dois grupos (diretores e professores) é também muito semelhante. Quer para os diretores quer para os professores, os níveis médios mais elevados de acordo (estamos, no entanto, sempre a falar de valores médios abaixo de 4), referem-se a itens que definem a Avaliação Externa como algo que interessa especialmente ao Estado. Ou seja, que tem a finalidade de dar a conhecer à Administração Central o desempenho das escolas, promover a responsabilização destas a todos os níveis e cumprir requisitos da UE e OCDE.

Por outro lado, ambos os grupos revelam graus de desacordo sobre a Avaliação Externa no sentido de pôr em causa os professores ou de discriminar escolas “más” face a escolas “boas”, como podemos observar na tabela 6.9.

**Tabela 6.9 - Visão de diretores e de professores sobre a finalidade da Avaliação Externa das Escolas – médias, desvios padrão, intervalos de (95%) confiança para a média populacional e teste t para a diferença entre duas médias.**

		N	Média	Desvio padrão	Intervalo de Confiança (95%)	t (gl) p
Para cumprir os requisitos impostos pela OCDE e pela U.E. **	Diretor	53	<b>3,91</b>	,71	3,67 – 4,08	3,48 (105,72) p=0,001
	Professor	261	<b>3,49</b>	1,07	3,35 – 3,61	
Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas. **	Diretor	53	<b>3,83</b>	,43	3,71 – 3,96	4,25 (138,45) p=0,000
	Professor	260	<b>3,50</b>	,80	3,40 – 3,60	
Para a Administração Central ter conhecimento do funcionamento do sistema educativo.	Diretor	53	<b>3,77</b>	,75	3,49 – 3,92	1,64 (312) p=0,101
	Professor	261	<b>3,57</b>	,81	3,47 – 3,67	
Promover o progresso das aprendizagens dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas. **	Diretor	53	<b>3,75</b>	,68	3,57 – 3,97	3,47 (85,91) p=0,001
	Professor	261	<b>3,39</b>	,82	3,27 – 3,47	
Para prestar contas à Administração Central.	Diretor	53	<b>3,75</b>	,92	3,40 – 3,93	1,36 (79,64) p=0,177
	Professor	261	<b>3,56</b>	1,01	3,42 – 3,68	
Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas. **	Diretor	52	<b>3,63</b>	,56	3,53 – 3,85	5,70 (311) p=0,000
	Professor	261	<b>3,04</b>	,71	2,95 – 3,13	
Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.	Diretor	53	<b>3,49</b>	,82	3,21 – 3,70	0,59 (312) p=0,557
	Professor	261	<b>3,43</b>	,72	3,32 – 3,50	
Para melhorar o sistema educativo.	Diretor	53	<b>3,42</b>	,57	3,23 – 3,56	1,24 (102,57) p=0,217
	Professor	261	<b>3,30</b>	,83	3,20 – 3,40	
Para melhorar o funcionamento dos agrupamentos.	Diretor	53	<b>3,32</b>	,78	3,06 – 3,52	1,56 (312) p=0,249
	Professor	261	<b>3,17</b>	,87	3,05 – 3,27	
Para alterar o sistema educativo em função dos resultados obtidos nos agrupamentos de escolas.	Diretor	52	<b>3,17</b>	,62	3,00 – 3,37	1,57 (311) p=0,117
	Professor	261	<b>3,00</b>	,73	2,91 – 3,10	
Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia. *	Diretor	52	<b>2,88</b>	,88	2,66 – 3,18	0,32 (307) p=0,047
	Professor	257	<b>2,84</b>	,90	2,74 – 2,96	
Para as escolas celebrarem contratos de autonomia. **	Diretor	50	<b>2,84</b>	,87	2,55 – 3,04	3,56 (308) p=0,00
	Professor	260	<b>2,40</b>	,79	2,30 – 2,50	
Para os pais/encarregados de educação escolherem as escolas/agrupamentos em função dos resultados da avaliação.	Diretor	53	<b>2,70</b>	1,05	2,37 – 3,01	-1,03 (308) p=0,305
	Professor	257	<b>2,85</b>	,98	2,73 – 2,98	
Para pôr em causa os professores. *	Diretor	53	<b>2,66</b>	,81	2,41 – 2,88	-2,45 (310) p=0,015
	Professor	259	<b>3,02</b>	,99	2,91 – 3,10	
Para distinguir “boas” e “más” escolas/agrupamentos. *	Diretor	53	<b>2,53</b>	1,07	2,24 – 2,88	-2,18 (308) p=0,030
	Professor	257	<b>2,87</b>	1,03	2,75 – 3,01	

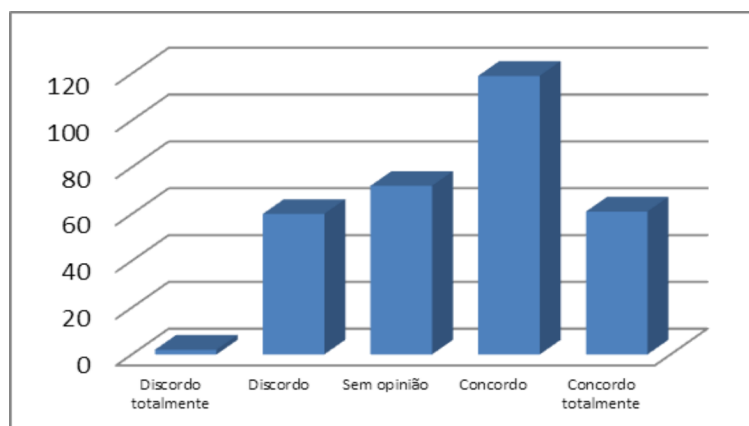
Nota: As questões em que as diferenças entre professores e diretores são estatisticamente significativas estão assinaladas com \*\* (dois asteriscos), para 99% de confiança, com \* (um asterisco) para 95% de confiança e com # (um cardinal), para 90% de confiança.

Observando as diferenças estatisticamente significativas (estas diferenças, ainda que estatisticamente significativas, são moderadas) entre os dois grupos, podemos

afirmar com 99% de confiança que os diretores concordam mais que a avaliação é necessária “para cumprir requisitos impostos pela OCDE e UE” (média=3,91); para “incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas” (média=3,83); “promover o progresso das aprendizagens dos alunos, identificando pontos fortes e área prioritárias para melhoria” (média=3,75) e ainda para “fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas” (média=3,63).

Para o valor médio mais elevado de acordo, referente ao “cumprimento de requisitos impostos pela OCDE e pela EU”, 57,3% dos inquiridos concorda, 19,7% discorda e 22,9% não tem opinião formada, como se verifica pela frequência dos inquiridos no gráfico 6.9.

**Gráfico 6.9 - Para cumprir os requisitos impostos pela OCDE e pela U.E.**



Por outro lado verificamos que os dois itens com as médias mais baixas são: “ para pôr em causa os professores” (média=3,02) e “para distinguir boas de más escolas/agrupamentos” (média=2,87), observa-se também diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, as médias dos professores são superiores às médias dos diretores, indicando que os professores concordam mais que os diretores que a Avaliação Externa serve para distinguir escolas e para pôr em causa os professores.

Em percentagem verificamos que, cerca de 38,9% dos inquiridos discorda que a finalidade da Avaliação Externa seja pôr os professores em causa, 30,4% concorda e 30,8% não revela opinião. Em relação à distinção de “boas” e de “más” escolas, 44,5% dos

inquiridos discorda que a Avaliação Externa tenha por objetivo distinguir as escolas, 30,9% concorda e 24,5% não tem opinião.

Relativamente, aos restantes itens como “para prestar contas à Administração Central”; “contribuir para a regulação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”; “para melhorar o sistema educativo”; “para melhorar o funcionamento dos agrupamentos”; “para alterar o sistema educativo em função dos resultados obtidos nos agrupamentos de escolas”; as médias de acordo são baixas (acima de 3 e abaixo de 4), o que revela uma posição muito próxima da neutralidade em todos os itens e não se distinguem estatisticamente, indicando que as opiniões dos diretores e dos professores são muito semelhantes.

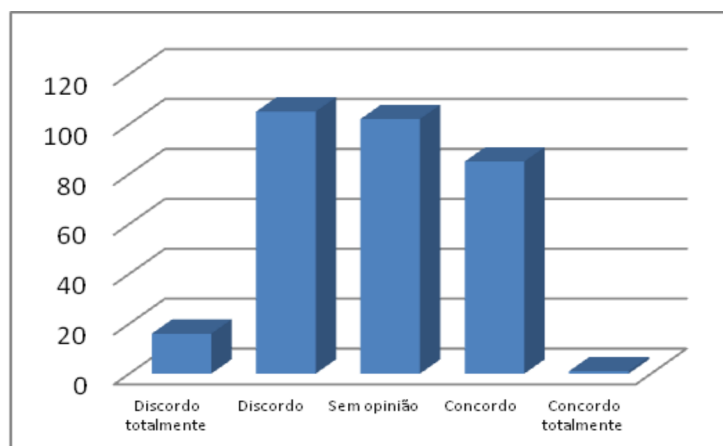
Quanto ao item referente à Avaliação Externa como processo para fomentar a autonomia das escolas, as médias ainda são mais baixas (diretores 2,88 e professores 2,84) e estatisticamente significativas (0,047), verificando-se uma associação entre estas duas variáveis, o que indica que diretores e professores discordam que a Avaliação Externa reforce a capacidade das escolas para o desenvolvimento da autonomia.

Na tabela 6.10 e no gráfico 6.10 podemos verificar a frequência e a percentagem válida dos inquiridos.

**Tabela 6.10 - Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.**

	Frequência	Percentagem Válida
Discordo totalmente	16	5,2
Discordo	105	34,0
Sem opinião	102	33,0
Concordo	85	27,5
Concordo totalmente	1	,3
Total	309	100,0

**Gráfico 6.10 – Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.**



Cerca de 39,2% dos professores e diretores discorda que a finalidade da Avaliação Externa seja reforçar a capacidade das escolas para o desenvolvimento da sua autonomia, 33% não revelam opinião e cerca de 28% concorda que a Avaliação Externa desenvolve a autonomia das escolas.

Nas entrevistas, a maioria dos inquiridos apresenta opiniões muito semelhantes às anteriores, como se pode verificar nas seguintes afirmações:

“A autonomia da escola no nosso país é mais no decreto do que na prática, nós na equipa sentimos isso [...] é muito mitigada e muito lenta, nunca mais cá chega (risos)” (E3); “Eu acho que avaliação externa não reforça a autonomia, pois o sistema ainda está muito centralizado” (E6); “As escolas querem celebrar contratos de autonomia para ver se conseguem alcançar a autonomia desejada” (E7); “Como diz Barroso, um entendido na matéria, «a autonomia tem sido uma ficção» e agora eu acrescento, tem de passar à realidade (risos)” (E9); “Eu acho que as escolas sem autonomia não têm os progressos esperados nas aprendizagens dos alunos, que é o objetivo principal de qualquer escola. [...] Mas também acho que as escolas são que têm que a conquistar através dos trabalhos desenvolvidos” (E10).

As opiniões dos entrevistados vão no sentido, que a Avaliação Externa não reforça a capacidade das escolas para o desenvolvimento da autonomia. Estes referem que o sistema educativo ainda está muito centralizado, o que leva a uma autonomia mitigada, uma autonomia decretada e a um processo muito lento.

Comparando os dois grupos, de acordo com os dados pode-se concluir que os diretores, também relativamente à finalidade da Avaliação Externa continuam a apresentar em geral, uma visão mais otimista que os professores.

Relativamente às entrevistas, também a opinião da maioria dos inquiridos é muito próxima da visão apresentada pelos diretores, no que concerne à finalidade da avaliação, como se pode observar nas afirmações:

“A avaliação externa das escolas tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das escolas [...] para melhorar as aprendizagens dos alunos” (E1); “É uma obrigatoriedade nacional e internacional [...] para melhorar as aprendizagens dos alunos e combater o insucesso” (E2); “Dar a conhecer à administração central o que as escolas fazem para melhorar os resultados escolares” (E3); “O cumprimento de requisitos internacionais [...] e prestar contas à Administração Central” (E5); “A principal finalidade é melhorar a aprendizagem dos alunos e melhorar o ensino desenvolvendo agrupamentos” (6); “Para melhorar as aprendizagens dos alunos e para melhorar os agrupamentos de escolas” (E7); “Para mim é incentivar práticas de autoavaliação, e fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas” (E9).

Neste domínio o padrão de resposta dos dois grupos, assim como as opiniões dos coordenadores nas entrevistas são muito semelhantes. Verifica-se que os diretores e coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escolas, à semelhança dos domínios anteriores, apresentam uma posição mais otimista sobre a finalidade da Avaliação Externa do que os professores.

#### **6.6. Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação Externa das Escolas**

Relativamente, ao último domínio do questionário correspondente à questão 5 do IQ2 e à questão 7 de IQ1, era pedido aos inquiridos que expressassem as suas opiniões sobre os aspetos que deveriam ser melhorados no Modelo, a esta questão responderam 93 dos inquiridos (cf. anexo 8).

Assim, fizemos a categorização das respostas e agrupámo-las em três grupos, no 1º Grupo que subdividimos em três alíneas, encontra-se a maior parte dos inquiridos e

também aquela que reuniu maior consenso nas respostas, assim, mencionam que este Modelo deveria:

- a) Contemplar o contexto socioeconómico na avaliação das escolas; por exemplo: “elaboração do contexto sociocultural da comunidade e atribuir-lhe uma ponderação na avaliação, as escolas são diferentes e os contextos sociais também são diferentes a avaliação também tem que ser diferente”.
- b) Não valorizar tanto os resultados escolares dos alunos; como: “não medir as escolas só pelos seus resultados escolares para não criar rivalidades e competições por causa dos rankings”.
- c) Atribuir mais autonomia às escolas; tais como: “maior autonomia das escolas. Maiores apoios do Ministério”.

Passamos a apresentar os três grupos com as opiniões dos inquiridos:

**1º Grupo – Os inquiridos que reuniram maior consenso nas respostas.**

<b>a) Contextos socioeconómicos das escolas</b>
Elaboração do contexto sociocultural da comunidade e atribuir-lhe uma ponderação na avaliação, as escolas são diferentes e os contextos sociais também são diferentes a avaliação também tem que ser diferente.
Ter em atenção o contexto sociocultural do agrupamento na avaliação.
Este modelo deverá considerar o contexto social e cultural de cada agrupamento na avaliação.
O modelo de avaliação deve ter em conta os problemas de cada escola em particular.
O modelo não contempla outras ações menos mensuráveis e o papel de suporte social que a escola desenvolve particularmente com alunos mais carenciados e meios mais desfavorecidos.
Avaliar o trabalho que está a ser realizado nas escolas ao nível social com as crianças desfavorecidas.
Ter em conta na avaliação o contexto sociocultural de cada agrupamento. Se os problemas sociais forem resolvidos, os resultados irão melhorar.
Valorizar na avaliação o contexto socioeconómico de cada agrupamento. Valorizar na avaliação as escolas que fazem projetos para combater o insucesso, a indisciplina, o bullying, parcerias para ajudar os alunos de classes sociais desfavorecidas etc... Valorizar as boas lideranças.
Contemplar na avaliação o papel de suporte social da escola fazer uma avaliação por categorias.
Avaliar o trabalho que se faz nas escolas ao nível social com as crianças desfavorecidas e com as suas famílias.

Contemplar na avaliação o contexto socioeconómico dos agrupamentos de escolas, uma escola numa zona rica da capital não pode ser avaliada da mesma forma que uma escola numa zona desfavorecida do interior do país. Não se pode comparar o que não tem comparação.
Contextualizar o meio escolar na avaliação da escola.
Valorizar o suporte social que a escola desenvolve com os alunos carenciados, que cada vez é mais difícil ser contemplado na avaliação.
Não avaliar uma escola de uma zona chique de Lisboa ao do Porto e outra de uma zona rural da mesma forma.
Valorizar o trabalho feito nas escolas ao nível das crianças carenciadas e suas famílias. Valorizar os projetos realizados pelas escolas, no sentido de combater o insucesso escolar. Valorizar o trabalho dos professores.
Elaboração do contexto socioeconómico e cultural da comunidade e atribuir-lhe uma ponderação na avaliação.

<b>b) Não valorizar tanto os resultados escolares dos alunos</b>
Um modelo de avaliação que não se baseie só na medição de resultados.
Este modelo de avaliação baseia-se na medição de resultados escolares e formalização de um "ranking".
Avaliar o agrupamento num todo, não só os resultados escolares. A avaliação externa não deve ser condicionada só pelos resultados escolares dos alunos, cada escola é um caso, por isso deve entrar na avaliação diversos fatores.
Não avaliar só os resultados dos alunos, a escola é muito mais que resultados escolares.
A avaliação externa deve ter em conta os problemas de cada escola em particular e não medir as escolas só pelos seus resultados escolares.
Os resultados escolares são importantes, mas a escola é muito mais do que isso. Não contribuir para pensar só em rankings.
Toda a avaliação externa encontra-se condicionada aos resultados escolares não sendo os diferentes domínios independentes, o que na minha opinião deveriam ser.
Um modelo que não valorize tanto os resultados escolares e contemple mais a parte social da escola.
Não medir as escolas só pelos seus resultados escolares para não criar rivalidades e competições por causa dos rankings.
Este modelo não deve ter como prioridade só resultados escolares, mas sim os problemas de cada agrupamento e ser avaliado pelo trabalho realizado nesse sentido.
Não avaliar só resultados escolares.
Não medir só os resultados escolares.
Não criar competição das escolas por causa dos resultados escolares, (rankings) levando as melhores escolas a escolher os bons alunos e a rejeitar os alunos mais fracos e aqueles com Necessidades Educativas Especiais.

<b>c) Mais autonomia às escolas</b>
Maior autonomia das escolas.
Maior autonomia das escolas. Maiores apoios do Ministério
Mais autonomia das escolas. Visitas anuais às escolas da equipa da avaliação.
Mais autonomia mas também mais ajuda do MEC.
Maior autonomia e valorizar a escola Pública.
Autonomia.
Maior autonomia das escolas com boas lideranças.
Maior autonomia. Valorizar o trabalho dos professores e a escola.
Maior divulgação deste tipo de avaliação. Maior autonomia das escolas.
Aumentar a autonomia das escolas. Valorizar os professores e responsabilizar os pais.
Mais autonomia das escolas. Mais apoio por parte da equipa de avaliação nos dispositivos de autoavaliação.

No 2º Grupo, encontram-se os inquiridos que não concordam com o Modelo de Avaliação Externa, referiram que os aspetos a melhorar no Modelo deveriam ser: “todos”; “fazer um modelo novo”; “a escola e o sistema educativo é que tinham de mudar”, entre outros.

#### **2º Grupo – Os inquiridos que não concordam com o Modelo de Avaliação Externa.**

Todos os aspetos.
Todos, um modelo novo.
Fazer um modelo novo.
Todos.
TODOS
Quase todos! As escolas estão como o país: falta de democraticidade, falta de bom senso e falta de boas lideranças.
O maior aspeto que deve ser melhorado é o sistema educativo.
O sistema educativo é que tem de mudar.
O que tem de mudar é o Sistema Educativo.
A escola está como o país, está tudo mal. A mudança teria que ser no sistema educativo.
Mudar a ESCOLA.
Não é melhorar o modelo é melhorar o sistema.
Mudar o sistema educativo.
Mudar o sistema educativo. Mudar a escola.

Os inquiridos que apresentaram opiniões diferentes dos grupos anteriores como: “redução do número de dias de permanência”; “substituir o observador por um professor (diretor) ”; “repensar a apresentação - deveria ser mais curta a intervenção do diretor”;

“continuidade deste modelo”; “visitas mais frequentes, mas com duração mais curta”; entre outras, encontram-se no 3º Grupo.

### 3º Grupo - Os inquiridos que apresentaram opiniões diferentes dos grupos anteriores.

A equipa de avaliação externa deveria ter um grupo de trabalho permanente no apoio às escolas, só assim estas podem melhorar.
Mais recursos financeiros, materiais e humanos para melhorar a escola. Mais incentivo e motivação para os professores
A equipa de avaliação externa deveria ter um grupo de trabalho permanente no apoio às escolas, só assim estas podem melhorar.
Redução do número de dias de permanência na escola. Diminuir o tempo de intervenção do diretor durante as visitas.
Ter em conta os problemas de cada escola em particular e sugerir e apoiar as mais problemáticas de perto.
Mais recursos financeiros, materiais e humanos para melhorar a escola. Mais incentivo e motivação para os professores.
Haver uma coerência na avaliação entre as várias equipas de avaliadores externos a nível nacional.
Maior apoio às escolas ao nível de orientação para a melhoria dos agrupamentos, por parte da equipa da avaliação externa.
Reduzir os direitos e aumentar os deveres dos alunos, assim a escola poderá melhorar.
Mais visitas da equipa de avaliação.
Seguir este modelo de avaliação externa.
Continuidade deste modelo.
Acabar com os rankings das escolas.
Motivar os professores. Seguir um modelo de autoavaliação.
Os avaliadores externos mais ativos. Inspetores mais coerentes.
Um modelo de autoavaliação do ministério para as escolas seguir.
Valorização da escola pública.
Redução do número de dias de permanência. Substituir o observador por um professor (diretor). Repensar a apresentação - deveria ser mais curta a intervenção do Diretor.
Diminuição do tempo de intervenção do diretor. O lugar do observador externo deveria substituído por um diretor.
Uma equipa de avaliadores que conheça e tenha experiência do sistema de ensino público. Ex: professores com experiência na gestão, representante das associações de pais, autarcas com reconhecimento.
Uma equipa de avaliadores que conheça e tenha experiência do Sistema Educativo Público. Coerência nas equipas de avaliação. Uma equipa de avaliadores que tenha experiência do Sistema Educativo Público.
Não divulgar os rankings das escolas na comunicação social, mas sim a nível distrital.
Valorizar o agrupamento como um todo.
Visitas mais frequentes, mas com duração mais curta.

De acordo com a informação das entrevistas, os principais aspetos apontados pelos entrevistados para o aperfeiçoamento do Modelo de Avaliação Externa de escolas são coincidentes com as opiniões dos inquiridos dos questionários, mais especificamente com as que integram o 1º Grupo, como se pode confirmar pelos relatos:

“Este modelo tem que contextualizar o meio escolar na avaliação, para não criar injustiças e pôr em causa a igualdade de oportunidades” (E1). “Só se pode comparar o comparável. Faz algum sentido ordenar na mesma escala uma escola em centro urbano bem desenvolvido com outra no interior rural por desenvolver? Escolas com infraestruturas com outras quase sem condições de funcionamento? Escolas com corpo docente estável e motivado com escolas carentes de professores? Não faz sentido!” (E2). “As escolas não devem ser avaliadas da mesma forma, por exemplo, formar uma ordenação por patamares ou categorias [...] Todos aceitamos que a existir uma ordenação, ela deveria ser mais justa e levar em linha de conta certos condicionalismos socioculturais” (E4). “Este modelo deveria fazer uma avaliação diferenciada, ou seja, de acordo com o contexto económico-social e cultural de cada uma” (E5). “Um modelo que apoie as escolas, fornecendo-lhes recursos materiais, humanos e financeiros para elas desenvolver a sua autonomia” (E6). “Um aspeto importante é que reforce o desenvolvimento da autonomia das escolas, só com autonomia podem melhorar” (E7). “Este modelo não deveria focar-se tanto nos resultados, deveria dar mais importância aos outros domínios, para não criar rivalidades entre escolas por causa da publicação dos rankings” (E8).

Relativamente às entrevistas, com base em categorias e subcategorias que apresentámos, anteriormente, (no quadro 5.4) fizemos uma análise de conteúdo vertical, para esse efeito criámos uma grelha onde identificámos a categoria, a subcategoria e enunciados que utilizámos para a realização da análise transversal que apresentamos no anexo 4.

Neste sentido podemos referir que as opiniões da maioria dos entrevistados foram consensuais, relativamente à temática abordada, e verificámos que estes apresentaram também uma visão muito próxima das opiniões dos diretores e dos professores.

Passamos a apresentar as principais conclusões das entrevistas:

Os entrevistados concordam com o Modelo de Avaliação Externa e afirmam que este pode ter qualidade, referem que a Avaliação Externa pode ser um bom processo para conseguir a melhoria dos agrupamentos de escolas. No entanto apontam muitas críticas à forma como foi feita a implementação do Modelo.

Constatámos que seguem as recomendações da IGEC, ao utilizarem conteúdo do relatório, para construir um plano de ação de melhoria para o agrupamento.

Comprovámos que apresentaram dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação de escola, referindo que estas dificuldades estão relacionadas com a falta de orientação e de ajuda às escolas, mas principalmente, com a falta de formação especializada dos elementos das equipas de Autoavaliação de Escola.

Relativamente às aprendizagens e aos resultados escolares dos alunos referiram que ainda não verificaram melhorias com a Avaliação Externa das Escolas. No entanto, relataram que os currículos, os métodos de ensino e de avaliação dos professores têm responsabilidades nos resultados. Propõem que os professores deveriam fazer formação em avaliação, para melhor ensinar e avaliar os alunos.

No que concerne à autonomia das escolas afirmam que a Avaliação Externa não fortalece a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia.

Como aspetos a melhorar no Modelo os entrevistados sugerem: maior autonomia para as escolas; a valorização de outros domínios em detrimento dos resultados escolares e a contemplação dos contextos socioeconómicos das escolas na avaliação.

Finalizada a interpretação e análise dos dados da nossa investigação, no último capítulo apresentamos a Discussão dos Resultados.

**Discussão dos Resultados**



Como em qualquer investigação, a intenção é procurar algumas respostas que nos permitam alcançar os objetivos definidos que nos poderão ajudar a solucionar o problema central do nosso estudo.

Assim, ao longo deste capítulo, vamos discutir os resultados e apresentar as conclusões da nossa investigação.

Terminada a apresentação e análise dos dados, importa retomar o problema de investigação deste estudo: As escolas estarão satisfeitas com as mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa? Esta problemática passou pela procura de respostas a um conjunto de questões sobre a Avaliação Externa de Escolas, que tinham como intuito proporcionar a concretização dos nossos objetivos, que são os seguintes: 1) conhecer o grau de concordância das escolas em relação ao Modelo de Avaliação Externa; 2) averiguar se os agrupamentos de escolas apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação; 3) investigar se a Avaliação Externa contribuiu significativamente para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos; 4) verificar se houve alterações nos resultados escolares dos alunos, depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa; 5) averiguar se Avaliação Externa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia das escolas; 6) conhecer as opiniões das escolas sobre a finalidade da Avaliação Externa.

Para atingir estes objetivos, desenvolvemos a nossa investigação em torno de cinco domínios: a caracterização do Inquirido; o Modelo de Avaliação Externa; as Mudanças Organizacionais no Agrupamento; a Avaliação Externa das Escolas; e os aspetos a melhorar no Modelo de avaliação. A partir destes domínios que subdividimos em vários itens, elaborámos um questionário com duas versões, uma para recolher informação dos diretores de agrupamentos e outra para recolher informação dos professores. Seguindo a mesma estrutura dos questionários, foi também elaborada uma entrevista e aplicada aos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola.

Estes instrumentos de recolha de dados utilizados tiveram como objetivo, conhecer as opiniões dos inquiridos em cada um dos domínios.

A investigação decorreu nos agrupamentos de escolas dos dois distritos do Minho, Braga e Viana do Castelo. Foi nestes distritos que quisemos verificar, se a Avaliação Externa das Escolas constitui um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas, um instrumento para melhorar o ensino, a aprendizagem e os resultados dos alunos (IGEC, 2012).

Passamos agora às conclusões desta investigação, concretizando os objetivos definidos.

### **1) Conhecer o grau de concordância das escolas em relação ao Modelo de Avaliação Externa.**

Para a consecução deste objetivo, tivemos como base os domínios II, III e IV do questionário IQ1, o domínio II do questionário IQ2 e as entrevistas.

O Modelo de Avaliação Externa de Escolas que é aplicado em Portugal, pela Inspeção Geral da Educação e Ciência desde 2007, apresenta a autoavaliação enquanto instrumento explícito da melhoria da escola e a base para a autonomia como núcleo central, em que a avaliação externa dá maior destaque às questões qualitativas do processo das aprendizagens dos alunos e aos aspetos estratégicos da melhoria, apresentando articulação e complementaridade com a avaliação interna, o que vai de encontro a Brigas (2012) ao mencionar que é um Modelo “que conjuga os resultados escolares dos alunos com a avaliação dos processos internos da escola e procura dar resposta às exigências de uma avaliação séria” (p.57).

É sobre este Modelo, que queremos conhecer o grau de concordância das escolas.

Relativamente à opinião dos inquiridos, 65% dos professores concorda com o Modelo de Avaliação de Escolas. As médias e os intervalos de confiança para a média populacional dos diretores indicam que em quase todos os itens se pode falar de acordo com as características do Modelo (cf. tabela 6.1). Podemos afirmar, com 95% de confiança, que os três itens que os diretores mais concordam são “a escola deve ser avisada que vai receber a Equipa de Avaliação” (média=4,45); que “os documentos solicitados previamente às escolas são pertinentes” (média=3,62); e que “a duração da visita da Equipa de Avaliação é adequada” (média=3,55).

De acordo com a informação das entrevistas, pode-se concluir que os diretores gostam de ser avisados quando vão receber a equipa de avaliação para não serem surpreendidos. Ainda, segundo os entrevistados, também é necessário muito tempo para a preparação dos documentos solicitados pela equipa inspetiva. Esta preparação exige bastante tempo, principalmente na elaboração do documento de Apresentação do Agrupamento (cf. anexo 9).

Os dois itens em que os diretores apresentam o intervalo de confiança que inclui a possibilidade de neutralidade ou desacordo são “os três domínios de avaliação (Resultados, Prestação do serviço educativo, Liderança e gestão) estão adequados à missão da escola” e “este modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom modelo”.

Relativamente às entrevistas, a maioria dos inquiridos afirma concordar com o Modelo de Avaliação Externa e refere que este é bom. No entanto, os inquiridos apesar de mencionarem que o Modelo tem qualidade, apontam-lhes falhas no que se refere à sua implementação e operacionalização e mencionam que as equipas de autoavaliação não tiveram qualquer preparação.

No que concerne às recentes alterações introduzidas no Modelo, as médias e os intervalos de confiança para a média populacional dos diretores indicam que as duas alterações que reuniram maior concordância foram: “a auscultação das autarquias em painel específico” e a “introdução do Excelente na escala de classificação”.

Quanto à Interpretação dos Resultados do Relatório, comparando os dados, podemos afirmar com 95% de confiança que a maioria dos diretores (87%) utilizou o conteúdo de relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho do seu agrupamento e 60,4% discorda que o relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.

A maioria dos entrevistados também menciona que utilizou o conteúdo de relatório, uma vez que, a utilização do conteúdo do relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho dos agrupamentos é uma recomendação da Equipa de Avaliação Externa.

Constatámos assim, que as escolas seguem as orientações da Inspeção Geral de Educação e Ciência e trabalham no sentido da melhoria organizacional e das aprendizagens dos seus alunos.

Relativamente aos aspetos que deveriam ser melhorados no Modelo, a maioria dos inquiridos partilha da mesma opinião, apontam três aspetos como principais (cf. domínio VII), o primeiro aspeto é contemplar o contexto socioeconómico na avaliação das escolas, os entrevistados referem que “este Modelo tem que contextualizar o meio escolar na avaliação, para não criar injustiças e pôr em causa a igualdade de oportunidades” (E1) e que “só se pode comparar o comparável” (E2), o que vai de encontro a Romão (2012), Nunes e Oliveira (2014), à OEI (2010), Formosinho, et al. (2001) e ao PISA (2009) que realçam a importância do estatuto socioeconómico e cultural nos resultados dos alunos nos testes, referem que filhos de pais mais escolarizados obtêm melhores resultados.

Outro aspeto apontado foi não valorizar tanto os resultados escolares dos alunos e valorizar mais outros domínios, “este Modelo não deveria focar-se tanto nos resultados, deveria dar mais importância aos outros domínios, para não criar rivalidades entre escolas por causa da publicação dos rankings” (E8), corroborado por Pacheco (2010) ao referir que quando o primeiro componente do Modelo é constituído pelos resultados, o que não acontece com o modelo que serviu de inspiração (How Good is our School), “a tendência é para filiá-lo nos modelos produtivistas, ou de prestação de contas, já que os resultados dos alunos são o reflexo de muito trabalho realizado na escola e na comunidade [...] depreende-se facilmente que há itens que têm mais peso que outros” (p.10).

O terceiro aspeto a melhorar no Modelo mencionado pelos inquiridos refere-se à atribuição de mais autonomia às escolas, “um aspeto importante é que reforce o desenvolvimento da autonomia das escolas, só com autonomia podem melhorar” (E7) e “um modelo que apoie as escolas, fornecendo-lhes recursos materiais, humanos e financeiros para elas desenvolverem a sua autonomia” (E6), corroborado pelos vários autores estudados no decurso deste estudo como, Barroso (2011), Barros (2014), o Despacho conjunto n.º 370/2006, PISA (2009) e Formosinho, Fernandes e Machado (2010), que afirmam que a autonomia é um “instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola” (p.31).

## **2) Averiguar se os agrupamentos de escolas apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação.**

O domínio referente às Mudanças Organizacionais no Agrupamento permitiu-nos a concretização deste objetivo.

Os agrupamentos de escolas apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação, verificamos que as respostas médias são baixas, particularmente as dos professores (2,93), registam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,063$ ) entre os valores das médias dos diretores e os valores das médias dos professores, permitindo-nos concluir que os professores apresentaram mais dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação do que os diretores.

Apesar da leitura dos dados confirmarem que a maioria dos inquiridos (40,6%) não emitiu opinião, revelando um valor significativo, que de acordo com a informação das entrevistas, poder-se-á explicar, por um lado, pelo facto da grande parte destes inquiridos, não estar diretamente envolvido na autoavaliação e, por essa razão, desconhecem o funcionamento do processo, não tendo uma opinião formada, por outro lado, a vivência de um período conturbado, marcado por um certo desencanto dos professores em relação à escola, verificando-se alguma desmotivação e um certo conformismo com o que está a ser feito. No entanto, os dados também confirmam que cerca de 38,2% dos inquiridos e a maioria dos entrevistados, afirmou que apresentou dificuldades na implementação de processos de autoavaliação, que é corroborado por vários autores como Lafond et al. e Rocha (1999), Perrenoud (1998), Correia (2006 e 2011), Alves e Correia (2008 e 2010), Afonso A. (2010), CNE (2005), Azevedo (2005 e 2007), ao mencionarem muitas dificuldades sentidas pelas escolas.

Para Costa (2007), a autoavaliação é a vertente de avaliação que “melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (p.229). Contudo, são várias as opiniões que confirmam que o processo não é fácil, Afonso A. (2010) afirma que a autoavaliação é um processo difícil, complexo e denso que tem sido difícil de implementar nos nossos agrupamentos de escolas, corroborado por Correia

(2006), ao referir que a autoavaliação de escola, a que temos vindo a assistir no sistema educativo português, tem demonstrado ser de difícil concretização, tal como evidenciam os resultados da Avaliação Externa conduzida pela IGEC. Azevedo (2007) corrobora os autores ao referenciar que algumas análises e relatórios da IGEC mostram que um dos aspetos de desempenho das escolas que apresenta menos apreciações positivas na Avaliação Externa é a autoavaliação.

Em 2010, a Inspeção Geral de Educação e Ciência também verificou que as escolas apresentavam dificuldades na implementação de processos de autoavaliação. Neste sentido, desenvolveu um programa de promoção de melhoria dos processos de autoavaliação das escolas (cf. quadro 4.9). Com este Programa, depreendemos que a IGEC pretende ajudar as escolas a ultrapassar as dificuldades na implementação de processos de avaliação interna, promovendo, assim, a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas. No entanto, parece-nos que o programa não foi suficiente para resolver o problema.

De acordo com opinião dos entrevistados, que também afirmam ter apresentado muitas dificuldades, uma das razões que tornou este processo difícil, foi o facto de a EGEC não ter imposto um modelo de autoavaliação, “não sabíamos por onde começar porque não tínhamos um modelo a seguir (E3); “não sabíamos qual o caminho a seguir, como começar, ainda estamos perdidos (E4); “a direção da escola recorreu a uma empresa consultadoria para nos ajudar [...] mesmo assim, foi um processo muito complicado e muito trabalhoso para a equipa” (E9). Estas opiniões são corroboradas por Afonso A. (2010) quando refere que os agrupamentos de escolas tentam operacionalizar modelos referenciados na literatura especializada, ou “importam experiências realizadas noutros contextos, ou recriam e adaptam modelos, ou apenas linhas orientadoras, ou simplesmente, assumem que estão numa fase de exploração e desenvolvimento de percursos formativos autónomos tendo como objetivo o domínio de saberes e metodologias de autoavaliação” (p.349).

Gonçalves (2013), acrescenta que os agrupamentos de escolas, para ultrapassarem estas dificuldades, têm procurado diferentes medidas de apoio, de que são exemplo o recurso ao «amigo crítico», alguém com conhecimentos no domínio da avaliação institucional, de instituições de ensino superior, de empresas de assessoria, ou centros de

investigação da confiança da comunidade educativa que, por não estarem diretamente envolvidos na vida do estabelecimentos de ensino, possuem um distanciamento emocional que garante a objetividade necessária.

Outra razão partilhada pelos diferentes entrevistados está relacionada com falta de formação na área da avaliação. Os elementos da Equipa de autoavaliação não usufruíram de formação na área da avaliação, para a implementação de processos de autoavaliação de escola. O Ministério da Educação não forneceu às escolas diretrizes neste sentido, como se pode confirmar pelas opiniões “ninguém da equipa tem formação em avaliação” (E4); “como coordenador tenho que saber o que vou fazer com a equipa e sem formação é difícil” (E6); “o nosso maior obstáculo foi a falta de formação em avaliação da equipa, não fomos preparados para enfrentar este desafio, que por sua vez é demasiado complexo, sem ajuda” (E7). Estas afirmações são corroboradas por Alves e Correia (2010), que afirmam que uma das falhas foi não ter havido formação que capacitasse os atores a desenvolverem a autoavaliação das suas escolas, a elucidação de alguns aspetos do diploma e a disponibilização de condições temporais aos atores internos das escolas que viessem a assumir a responsabilidade em desenvolver a autoavaliação.

A terceira razão, prende-se com a falta de apoio do Ministério da Educação e Ciência e da Inspeção Geral de Educação e Ciência às escolas. Os entrevistados afirmam que “não tivemos ajuda nem da Inspeção Geral da Educação nem do Ministério da Educação, só tínhamos o site para consultar.” [...] Foi complicado e continua ainda a ser, acrescido também pela falta de tempo comum disponível por todos os elementos da equipa ” (E4). “Foi difícil [...] não tivemos apoio” (E6). “Os agrupamentos apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação e continuam a apresentar, porque nos faltou o apoio prometido no artigo 6.º da Lei 31/2002, sentimo-nos abandonados pelo Ministério da Educação ” (E8). Consideramos que as afirmações vão de encontro a Alves e Correia, (2010), ao afirmarem que após a publicação da Lei n.º 31/2002, houve um abandono, por parte da administração central, na promoção de iniciativas, o que revela um certo desinteresse em conceder às escolas um apoio no desenvolvimento da autoavaliação. Segundos os autores, este abandono justificar-se-á pelo desvio dos seus objetivos, antes houve a preocupação de apoiar, mas partir do

momento em que se legislou a obrigatoriedade de as escolas se autoavaliarem, a administração central focou a sua atenção no controlo e no apuramento do seu cumprimento. O que no nosso entender, revela um incumprimento da Lei n.º31/2002, porque subentende que “A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa” (art.º 6.º).

Consideramos que poderão ser estas as principais razões que tornaram o processo de difícil concretização, corroborado por Correia (2006), ao mencionar que estas situações devem-se, essencialmente, à falta de recursos humanos com formação em avaliação, de apoio e à ausência de tempo comum dos intervenientes no processo para trabalhar, pelo que não basta que a autoavaliação de escola seja uma obrigatoriedade normativa.

Atendendo ao valor elevado dos inquiridos que não emitiu opinião, uma grande parte por desconhecer o processo de autoavaliação de escola, por isso, não havendo um envolvimento. O desejável seria que este passasse, não só pelos docentes mas por toda a comunidade educativa. Concluimos que a autoavaliação é uma das bases essenciais para a melhoria das escolas. Contudo, estamos perante um processo difícil e apesar dos esforços, a autoavaliação, enquanto instrumento dessa melhoria, ainda não se tornou uma prática regular, o que vai de encontro a Azevedo (2005) ao salientar a importância da autoavaliação e que “este processo ainda se revela ambíguo e ao qual falta incrementar linhas diretrizes para que se transforme em processo coletivo e sistemático com algum nível de formalização, organização e intencionalidade” (p.78).

### **3) Investigar se a Avaliação Externa contribuiu significativamente para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.**

No que concerne à melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos, verifica-se que as médias são especialmente baixas, (2,97 dos diretores e 2,67 dos professores) em particular, no caso dos professores. Observam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p=0,063$ ) entre as médias dos dois grupos, verificando-se que os professores discordam mais que os diretores com esta melhoria.

De acordo com os dados, constatamos que a maioria dos inquiridos (43%) discorda que a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Também a maioria dos entrevistados vem reforçar esta opinião, ao afirmar que “os professores fazem todos os dias o seu melhor, no sentido de tornar as aulas mais apelativas e motivar os alunos, mas as aprendizagens não melhoraram [...] AEE ainda não contribuiu para a sua melhoria” (E2). “[...] espera-se melhoria nas aprendizagens e nos resultados escolares”(E8). “[...] ainda não trouxe melhorias, ainda não contribuiu para a melhoria das aprendizagens nem dos resultados escolares” (E10).

Da análise dos dados e tendo como referência o Modelo de Avaliação Externa de Escolas, constatamos que a IGEC ao não impor um modelo de autoavaliação, não havendo, assim uniformização de critérios, as escolas atribuem pouca atenção nos seus sistemas de autoavaliação à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos no contexto da sala de aula. Esta ideia vai de encontro a Gonçalves (2013), quando refere que parece não haver interesse em perceber o que se passa no interior das salas de aula e em fazer o acompanhamento e supervisão da prática letiva. O autor refere também que as organizações e os atores quando dependentes de pressões externas, procuram «proteger-se» e agir com alguma dose de hipocrisia que, segundo Costa e Ventura (2005), se manifesta quer no sentido da avaliação para o mercado, na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação clientes, quer na lógica da avaliação para o relatório, para a própria administração educativa.

Os entrevistados afirmam que a Avaliação Externa ainda não contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens, subentendendo-se que estão à espera que ela contribua por si só, o que vai de encontro a Fernandes (2009) quando refere que avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada, refletindo lacunas na formação inicial e contínua de professores, no que se refere a conceções e práticas de avaliação alternativas às tradicionais. Ainda segundo o autor, a avaliação continua a ser fundamentalmente um assunto do professor e as reformas educativas têm pouco impacto nas suas práticas educativas e no seu conhecimento profissional, é ainda evidente a falta de integração das diferentes modalidades de avaliação vigentes no nosso sistema educativo. Contrariando esta ideia, Romão (2012) afirma que a literatura

mais recente considera que o professor é o primeiro responsável pelo bom desempenho dos alunos e Hanusheck (2011) acrescenta que se os estudantes tiverem «bons professores», conseguirão, num prazo de três a cinco anos, anular os constrangimentos associados à situação socioeconómica das suas famílias.

No entanto, Pinto e Barreira (2005) afirmam que os professores dão mais ênfase aos conhecimentos e menos às capacidades e atitudes e não esclarecem tanto quanto seria desejável os objetivos e critérios de avaliação. Segundo os autores a avaliação é uma atividade que se exerce de forma solitária e não partilhada com os intervenientes educativos. Embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que tem maior peso na avaliação, continuam a ser os testes, o que é corroborado por Fernandes (2009), ao referir que avaliar para aprender ou para melhorar são conceções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática.

Face ao exposto, por um lado consideramos que a sala de aula é a base para garantir o sucesso das aprendizagens dos alunos, por esta razão, as escolas nos seus sistemas de autoavaliação deveriam dar mais atenção à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos em contexto de sala de aula acabando assim, com o modelo de avaliação de alunos assente num trabalho focado no treino para os exames, o que é corroborado por Sousa (2012). Por outro lado, verificamos que a falta de formação dos professores em avaliação é uma das grandes lacunas, o que vai de encontro a Pinto e Barreira (2005) e Fernandes (2009) ao afirmarem que é fundamental que os professores façam formação, principalmente para melhorar as aprendizagens dos seus alunos, pois não se pode exigir bons alunos se não se tiver bons professores.

Fernandes (2009) afirma que a maioria dos professores tem a perceção que precisa de formação no domínio da avaliação, no entanto também sabe como deveria ser feita a avaliação dos alunos, mas apresenta uma variedade de razões para justificar a ausência de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas suas aulas.

Parece-nos que poderão ser estas as principais razões que impediram a Avaliação Externa de contribuir para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.

#### **4) Verificar se houve alterações nos resultados escolares dos alunos depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa.**

Quanto à melhoria dos resultados escolares dos alunos com a Avaliação Externa, verifica-se que os valores são semelhantes aos valores da melhoria na qualidade das aprendizagens. As médias são ainda mais baixas (média=2,91 dos diretores e média=2,48 dos professores), observa-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as médias das opiniões dos diretores e as médias das opiniões dos professores, verificando-se que ambos discordam (a maioria, 49,1%) que os resultados escolares dos alunos apresentaram melhorias depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa.

No que concerne aos entrevistados, estes partilham da mesma opinião ao afirmarem que “os resultados mantiveram-se na média [...]” (E3); “nem subiram nem desceram significativamente” (E4); “parece-me que os resultados se mantiveram em relação aos anos anteriores [...] não melhoraram nem pioraram com a avaliação externa” (E5); “a avaliação externa [...] ainda não contribuiu para a melhoria [...] dos resultados escolares, continuamos a subir a umas disciplinas e a descer a outras” (E10). Todas as afirmações expostas vão de encontro a vários autores como Justino (2010), Sousa (2012), PISA (2009), GAVE/JNE (2012), GAVE (2009, 2010,2011), Nunes e Oliveira (2014).

O GAVE e o JNE (2012) referem que no contexto nacional é evidente uma estagnação dos resultados da Avaliação Externa que tem também paralelo na avaliação interna. Esta ideia é partilhada por Sousa (2012), ao referir que nos últimos cinco anos os resultados dos exames realizados pelos alunos portugueses não mostram melhorias. Justino (2010) afirma que diversos estudos têm procurado identificar as principais dificuldades escolares dos alunos e que todos são consensuais ao referirem que os alunos portugueses não sabem pensar, o que vai de encontro ao GAVE (2009, 2010, 2011) ao mencionar que uma das causas explicativas de desempenhos menos sucedidos nos itens de resposta de construção extensa, apontadas nos relatórios nacionais dos exames e dos testes intermédios está relacionada com o fraco domínio da escrita, capacidade

transversal cujo desenvolvimento é apontado como essencial para a elevação da qualidade das respostas. Parece-nos que o fraco domínio da escrita não melhorou recentemente, Nunes e Oliveira (2014), em relação aos resultados dos exames de 2013, afirmam que a média do ensino básico e secundário é negativa para todas as regiões do Continente. Segundo as autoras, no 9º ano, é inferior à baliza dos 3 valores e no 12º ano é inferior à baliza dos 10 valores.

De acordo com os dados, concluímos que não houve alterações nos resultados escolares dos alunos, depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa, corroborado por Sousa (2012) quando refere que “uma análise pormenorizada das fragilidades reveladas pelos resultados da avaliação externa que sustentam o diagnóstico de uma preocupante ausência de sinais de melhoria pode ser vista nas várias edições dos relatórios nacionais das provas de aferição e dos exames nacionais e testes intermédios” (p.62). Consideramos, também, que esta ausência de sinais de melhoria poderá dever-se aos vários aspetos que foram apontados no objetivo anterior, assim, destacamos um modelo de avaliação de alunos centrado no treino para os exames e a falta de formação dos professores na área da avaliação.

#### **5) Verificar se Avaliação Externa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia das escolas.**

A consecução deste objetivo foi possível através do domínio referente à Avaliação Externa das Escolas.

Em relação à Avaliação Externa como processo para fomentar a autonomia das escolas, à semelhança dos objetivos anteriores, também as médias são baixas (diretores 2,88 e professores 2,84) e estatisticamente significativas (0,047), verifica-se uma associação entre estas duas variáveis, o que indica que diretores e professores discordam que a Avaliação Externa reforce a capacidade das escolas para o desenvolvimento da autonomia. Assim, de acordo com os dados, a maioria dos inquiridos dos questionários (39,2%) e dos entrevistados discordam do contributo da Avaliação Externa para desenvolvimento da autonomia das escolas. Estas opiniões vão de encontro a vários autores como: Thurler (2002), Lafond et al. (1999), Roullier (2004 e 2008), Afonso N. (2000), Alaiz (2001), Barroso (2004), Azevedo (2005), Ventura, Castanheira e Costa (2006), Clímaco (2005), Barros (2014), Formosinho (2010), Formosinho e Machado (2010), Lima,

Azevedo e Catani (2008), Sá (2009), Bolívar (2012), MacBeath (2012) que referem que há falta de autonomia nas escolas.

Também os entrevistados afirmam que “a autonomia [...] é mais no decreto do que na prática [...] é muito mitigada e muito lenta” (E3), corroborado por Barros (2014) é uma autonomia muito celebrada ao nível da retórica política, ao nível de alguns documentos políticos e de alguns preâmbulos de legislação, mas pouco efetivada. A autora acrescenta que “é uma autonomia mitigada [...] uma autonomia que não concede efetiva delegação de poder é, de facto, uma autonomia fictícia” (p.10). A CNE (2007) questiona se adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da «autonomia decretada», isto é, “se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades, escola a escola” (p.151).

Outra opinião dos entrevistados é que “[...] a Avaliação Externa não reforça a autonomia, pois o sistema ainda está muito centralizado” (E6), o que vai de encontro a Ventura, Castanheira e Costa (2006) ao referirem que devido ao caráter centralizado do sistema educativo português existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente, no que se refere à gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e funcionários. Em consequência o órgão de gestão da escola tem dificuldades em “tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere” (p.135). Corroborados por Romão (2012), ao afirmar que o sistema educativo Português ainda está muito centralizador e normativo do tipo «top down», o que se concretiza numa reduzida autonomia das escolas.

Os entrevistados mencionam ainda que “[...] a autonomia tem sido uma ficção [...] tem de passar à realidade” (E9), esta opinião vai de encontro a Barroso, (2011), a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização, tornando-se muitas vezes “uma «mistificação» legal, mais para «legitimar» os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para «libertar» as escolas e promover a

capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (Barroso, 2004 cit. in Barroso, 2011, pp.48-49).

Na última opinião, os entrevistados afirmam que “[...] as escolas sem autonomia não têm os progressos esperados [...]” (E10), o que vai de encontro a Formosinho, Fernandes e Machado (2010) ao referirem que a autonomia é uma ferramenta de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e aos resultados do PISA (2009), que mencionam que algumas características de autonomia e responsabilidade estão associadas a melhor desempenho. Também o Despacho conjunto n.º 370/2006) refere a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas é assumida claramente “uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação”.

Constatámos que a construção da autonomia das escolas tem sido marcada por um processo lento e a escola ainda está muito dependente da administração central. Não basta destacar no quadro normativo a obrigatoriedade de as escolas terem de desenvolver a sua autoavaliação, entendemos que se deve ir mais além do que proceder a alterações com diplomas que venham definir o regime de autonomia. É necessário que a administração central crie incentivos e se estruture para que tal iniciativa seja colocada no terreno. Concluímos com Afonso N. (2007) quando afirma que só faz sentido falar de avaliação de escola, quando ela surge associada a uma política ativa de incentivo ou de promoção da autonomia da escola, caso contrário, não passa de um “exercício retórico de semântica da inspeção tradicional” (p.228).

## **6) Conhecer as opiniões das escolas sobre a finalidade da Avaliação Externa.**

No que concerne à finalidade da Avaliação Externa das Escolas, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Verifica-se que nas três médias mais elevadas de acordo dos inquiridos, os diretores concordam mais que os professores que a avaliação é necessária para “cumprir requisitos da UE e da OCDE”, para “incrementar a responsabilidade a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação” e para a “Administração Central ter conhecimento do funcionamento do sistema educativo”.

Relativamente à “Administração Central ter conhecimento do funcionamento do sistema educativo” e ao “cumprimento de requisitos da UE e da OCDE”, vão de encontro a Brigas (2012), ao referir que a pressão para a qualidade passou a ser requisito fundamental imposto pelas organizações transnacionais, designadamente a União Europeia e também a OCDE, e não é apenas uma exigência interna de cada país. Quanto à “incrementação da responsabilidade a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação” (a segunda média mais elevada de acordo dos inquiridos), é um dos objetivos do Programa da Avaliação Externa de Escolas, promovido pela Inspeção Geral de Educação e Ciência. No entanto, verificamos que este é o único objetivo que aparece nas três primeiras opiniões das escolas relativamente à finalidade da Avaliação Externa, não sendo nomeado, no nosso entender, o objetivo mais importante “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas” (IGEC, AEE 2012-2013, 2013, p.10). A nossa opinião é corroborada por Azevedo (2008), ao afirmar que a finalidade da avaliação é a melhoria da prática educativa levada a cabo nas escolas, contribuindo assim, para a melhoria dos seus resultados escolares.

Verificamos que nos dois itens com as médias mais baixas, a avaliação externa serve “para distinguir escolas/agrupamentos” (diretores 2,66, professores 3,02) e “para pôr em causa os professores” (diretores 2,53, professores 2,87), também se observam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ( $p=0,015$  e  $p=0,030$ ), indicando que os professores concordam mais com os itens que os diretores.

Comparando os dois grupos, verifica-se que os diretores apresentam em geral, uma visão mais otimista que os professores sobre a finalidade da Avaliação Externa. Os diretores concordam mais que os professores em todos os itens, à exceção dos dois referidos anteriormente.

Também os entrevistados reforçam as opiniões dos professores e diretores no que concerne à finalidade da Avaliação Externa.

Constatamos que, de acordo com os objetivos da Avaliação Externa das Escolas (IGEC AEE, 2012-2013, 2013) e comparando as médias dos inquiridos (professores e diretores), só o item “incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as

práticas de autoavaliação das escolas” (objetivo da AEE) aparece entre os três primeiros objetivos dos inquiridos. Em 4º lugar aparece o item, “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas” e só em 6º e 7º lugares surgem os itens, “fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas” e “contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”, principais objetivos da Avaliação Externa das Escolas.

Embora os inquiridos concordem com alguns dos objetivos da Avaliação Externa das Escolas, concluímos que existe uma discrepância em relação às prioridades desses objetivos. Ou seja, para a Avaliação Externa, um dos principais objetivos é “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas”, para os inquiridos este objetivo aparece em quarta prioridade, sendo o primeiro, o “cumprimento os requisitos impostos pela OCDE e pela EU” (que não é objetivo da AEE), ficando assim, aquém do cumprimento dos principais objetivos da Avaliação Externa das Escolas, que, segundo a IGEC (2012), pretende constituir um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas considerando a avaliação um instrumento para melhorar o ensino, a aprendizagem e os resultados dos alunos.

Analisados os objetivos deste trabalho de acordo com os resultados obtidos no decurso da nossa investigação, vamos verificar a validade desses resultados retomando às hipóteses da nossa investigação e passar às principais conclusões.

Assim, relativamente à primeira hipótese sobre **“As escolas concordam com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas e acreditam que este é um bom Modelo de avaliação”**. A análise comparativa dos resultados obtidos permitiu-nos constatar que as escolas concordam com o Modelo de Avaliação Externa. De acordo com as médias e os intervalos de confiança para a média populacional, verificámos que os professores, os

diretores (acordo ligeiro) e a maioria dos entrevistados concordam com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas.

No que concerne às recentes alterações introduzidas no Modelo, podemos afirmar com 95% de confiança que as que reuniram maior concordância dos diretores foram “a auscultação das autarquias em painel específico” e a “introdução do Excelente na escala de classificação”.

Constatámos também que 87% dos diretores e a maioria dos coordenadores utilizam o conteúdo do relatório, para construir um plano de ação conducente à melhoria de desempenho do agrupamento.

Apesar dos inquiridos concordarem com o Modelo, os diretores e os professores discordam que este seja bom. Os entrevistados contrariaram esta opinião, contudo mencionaram que o Modelo é de difícil implementação, apontaram-lhes falhas e críticas à forma como foi gerido o processo, e muitas dificuldades à volta da sua operacionalização.

Relativamente aos aspetos que deveriam ser melhorados no Modelo, verificámos que os inquiridos (questionários e entrevistas) partilham da mesma opinião (cf. domínio VII). As três alterações ao Modelo que reuniram maior consenso foram: contemplar o contexto socioeconómico na avaliação das escolas (Pisa, 2012); não valorizar tanto os resultados escolares dos alunos; e valorizar mais outros domínios (Pacheco, 2010) e atribuir mais autonomia às escolas (Thurler, 2002; Lafond et al., 1999; Afonso N., 2000; Alaiz, 2001; Barroso, 2004; Azevedo, 2005; Ventura, Castanheira e Costa, 2006; Clímaco, 1999 e 2005; Barros, 2014; Formosinho, 2010; Formosinho e Machado, 2010; Sá, 2009; Bolívar, 2012; MacBeath, 2012).

Verificámos que os agrupamentos de escolas apresentaram e continuam a apresentar dificuldades na implementação de processos de autoavaliação. O facto dos inquiridos concordarem com o Modelo mas discordarem da sua qualidade, de acordo com a informação das entrevistas, poder-se-á atribuir às dificuldades sentidas na sua operacionalização.

Entre os principais fatores identificados que dificultaram a implementação dos processos de autoavaliação temos: a falta de um modelo a seguir ou definição clara do

que se pretendia com os processos de autoavaliação; a falta de formação específica na área da avaliação de escolas; a inexistência de apoio da Inspeção Geral de Educação e Ciência e de tempos comuns de trabalho para as Equipas de Autoavaliação de Escola.

Concluimos, assim, que a maioria dos inquiridos concorda com o Modelo de Avaliação Externa das Escolas, contudo, verificámos que os diretores e os professores discordam da sua qualidade. Por sua vez, os entrevistados, apesar de mostrarem a sua concordância apontaram-lhes falhas e críticas.

Quanto à segunda hipótese sobre **“Os resultados escolares dos alunos apresentam melhorias significativas com a Avaliação Externa das Escolas”**. A resposta é inequívoca ao considerar que as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos não apresentaram melhorias com a Avaliação Externa das Escolas. As médias são baixas e estatisticamente significativas, verificámos que a maioria dos inquiridos afirmou que a Avaliação Externa não contribuiu para a melhoria dos resultados académicos dos alunos, o que se encontra em linha com a literatura resultante da investigação em educação e corroborado pelo GAVE/JNE (2012), ao referir que no contexto nacional é visível uma estagnação dos resultados da avaliação externa. Sousa (2012) menciona também que os resultados dos exames realizados pelos alunos portugueses nos últimos cinco anos não mostram sinais de uma efetiva melhoria. Nunes e Oliveira (2014) confirmam esta ausência de melhorias, em relação aos resultados de 2013, ao afirmarem que a média dos resultados dos exames (ensino básico e secundário) é negativa, para todas as regiões do Continente.

De acordo com os resultados, considerámos que esta ausência de sinais de melhoria, poderá dever-se, a dois aspetos fundamentais: um modelo de avaliação de alunos assente num trabalho de sala de aula focado excessivamente no treino para os exames; e a falta de formação dos professores na área da avaliação. Segundo informação das entrevistas, os docentes continuam com uma focagem em modelos tradicionais de ensino, assentes na preparação dos alunos para os testes e uma avaliação de cariz predominantemente sumativo, o que vai de encontro a Sousa (2012) e a Pinto e Barreira (2005).

Apesar dos estudos mostrarem que alguns professores utilizam instrumentos diversificados para avaliar os alunos, sabe-se que os testes continuam a ser os que têm maior peso na avaliação, o que é corroborado por Fernandes (2009).

Da análise comparativa dos resultados, parece-nos ser estas as principais razões que poderão estar na base do impedimento da melhoria dos resultados escolares. Também constatámos que a maioria dos inquiridos aparenta ainda não ter compreendido que não pode ficar à espera que a Avaliação Externa melhore as aprendizagens e os resultados dos alunos, como se subentende nas entrevistas. Provavelmente, este problema só poderá ser resolvido por eles, como professores e principais agentes de mudança.

Considerámos a qualidade dos professores e o trabalho de sala de aula muito importantes, em termos de desempenho dos alunos, corroborado por Romão (2012) ao afirmar que a literatura mais recente considera que o professor é o primeiro responsável pelo bom desempenho dos alunos.

Provavelmente, poder-se-á atribuir estas razões ao facto de, nos últimos anos, no nosso país, os resultados escolares terem vindo a mostrar uma estagnação e ao impedimento da melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos. Face ao exposto, concluímos que os resultados escolares dos alunos não apresentaram melhorias com a Avaliação Externa das Escolas.

No que concerne à terceira hipótese sobre **“As mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa contribuem para a melhoria do funcionamento dos agrupamentos de escolas e para reforçarem sua autonomia”**. De acordo com os resultados constatámos que as mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa, nos agrupamentos de escolas de Braga e de Viana do Castelo são pouco significativas.

A mudança mais importante apontada pelos inquiridos, com as opiniões dos diretores e dos professores muito semelhantes foi “a criação de níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento”, com o valor médio de acordo mais elevado (média=3,47 e média=3,31).

As outras duas mudanças também consideradas importantes pelos inquiridos foram “o agrupamento melhorou ao nível do envolvimento com a comunidade local, na

construção de uma escola melhor” e “o agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível da elaboração dos documentos orientadores (Projeto Educativo, Regulamento Interno, P.C.T.)”, observando-se diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos professores e dos diretores, concordando estes mais com as mudanças.

No que concerne à implementação dos processos de autoavaliação de escola, verificámos que os agrupamentos apresentaram dificuldades; as respostas médias são baixas, particularmente a dos professores, registando-se diferenças estatisticamente significativas entre as opiniões dos diretores e as opiniões dos professores. O que nos permite concluir que os professores apresentaram mais dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação que os diretores.

Em relação às aprendizagens e aos resultados escolares dos alunos, as médias são baixas e estatisticamente significativas, a maioria dos diretores e professores afirmou que não se verificou melhorias, nem ao nível das aprendizagens nem ao nível dos resultados escolares, o que é confirmado também pelas opiniões dos entrevistados.

Quanto à Avaliação Externa reforçar a autonomia das escolas, da análise comparativa dos resultados obtidos, confirmámos que a maioria dos inquiridos discorda que Avaliação Externa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia das escolas. Observa-se que as médias são baixas e estatisticamente significativas ( $p=0,047$ ), verifica-se uma associação entre estas duas variáveis, o que indica que diretores e professores discordam que a Avaliação Externa reforce a capacidade das escolas, para o desenvolvimento da autonomia.

Relativamente às opiniões dos entrevistados, estes afirmaram que é uma autonomia de ficção, corroborado por Barroso (2011), a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político; uma autonomia no decreto e mitigada, o que vai de encontro à CNE (2007), a Correia e Alves (2008), e Barros (2014) “é uma autonomia mitigada [...] uma autonomia que não concede efetiva delegação de poder é, de facto, uma autonomia fictícia” (p.10); o sistema ainda está muito centralizado, corroborado Romão (2012), Ventura, Castanheira e Costa (2006) devido ao

caráter centralizado do sistema educativo português existe falta de autonomia da escola em diversas áreas; e as escolas sem autonomia não têm os progressos, o que vai de encontro ao PISA (2009), que menciona que algumas características de autonomia e responsabilidade estão associadas a melhor desempenho e a Formosinho, Fernandes e Machado (2010), ao afirmarem que a autonomia é um instrumento de melhoria das escolas.

Os resultados comprovam uma visão pouco positiva nas mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa, para melhorar o funcionamento dos agrupamentos de escolas. A principal mudança apontada pelos inquiridos foi a criação de níveis de maior exigência no desempenho global do Agrupamento, não se verificando mudanças ao nível da melhoria da prática educativa nem dos resultados escolares. Verificámos também que Avaliação Externa não contribuiu para as escolas reforçarem a sua autonomia, o que se encontra em linha com a literatura especializada em educação. Por fim, constatámos que na generalidade, os diretores e os coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escolas apresentaram uma visão mais otimista sobre estas mudanças do que os professores, ainda que essas diferenças não sejam muito significativas.

Com a discussão dos resultados finalizada, passamos agora para a conclusão deste estudo.



## **Conclusões e Desenvolvimentos Futuros**

---



Com esta investigação pretendeu-se verificar em que medida, a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria organizacional dos agrupamentos de escolas. Chegados ao final, os resultados obtidos no seu decurso permitem-nos concluir que os objetivos foram atingidos e as hipóteses apresentadas validadas.

Assim, começámos por fazer uma breve referência ao Modelo de Avaliação Externa por ser este o núcleo da mudança na avaliação das escolas e também sobre o qual se desenrolou toda a nossa investigação, para depois apresentarmos as nossas conclusões.

De acordo com a Inspeção Geral de Educação e Ciência (2009), desde 2007 que este Modelo é aplicado em Portugal: é o resultado da convergência de vários contributos como a Avaliação Integrada das Escolas; a metodologia proposta pelo Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management; e a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção escocesa, *How Good is Our School*. O Modelo parece-nos uma adaptação destes modelos à realidade das escolas portuguesas, assim como ao nosso contexto político-social. Contudo, esta opção não foi apenas uma preferência do Ministério da Educação e Ciência do nosso país, foi também uma imposição das instituições internacionais, nomeadamente a União Europeia e a OCDE (Pacheco, 2010 e Brigas, 2012).

Podemos referir ainda, que este Modelo de Avaliação Externa é estruturado em torno de processos de melhoria da escola, nomeadamente, responsabilidade e validação da autoavaliação, regulação do sistema educativo e participação social nas escolas. No entanto, trata-se de um Modelo de difícil operacionalização ao nível dos processos da autoavaliação de escola, o que vai de encontro aos vários autores consultados nesta investigação.

Concluimos assim, que esta complexidade do Modelo, particularmente, ao nível das dificuldades sentidas na implementação e concretização dos processos de autoavaliação, poderá ter constituído uma barreira ou bloqueio ao desenvolvimento organizacional das escolas e ao impedimento destas no desenvolvimento da sua autonomia.

A principal evidência desta investigação, que queremos demonstrar, é que as mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa das Escolas são pouco significativas, não tendo impacto nos resultados escolares dos alunos dos agrupamentos de escolas de Braga e de Viana do Castelo.

Uma das principais conclusões é a falta de formação em avaliação, com destaque para os elementos da Equipa de Autoavaliação de Escola, mas também para a generalidade dos docentes.

De uma forma mais específica e pormenorizada a nossa investigação permitiu-nos obter algumas conclusões, que passamos a descrever.

As escolas concordam com o Modelo de Avaliação Externa, contudo os professores e os diretores discordam da sua qualidade. Trata-se de um Modelo complexo que valoriza muito os resultados escolares, que não contempla os contextos socioeconómicos das escolas na avaliação e que não contribui para que estas desenvolvam a sua autonomia.

No que concerne, à implementação dos processos de autoavaliação de escola foram identificados três principais fatores de bloqueio:

- a) inexistência de formação específica, na área da avaliação de escolas;
- b) definição pouco clara do que se pretendia com os processos de autoavaliação e falta de um modelo a seguir;
- c) falta de apoio da Inspeção Geral de Educação e Ciência na implementação dos processos.

Consideramos que estes fatores surgiram como constrangimentos à construção dos processos de autoavaliação, tornando-se, assim, fundamental que os membros das Equipas de Autoavaliação de Escola recebam formação especializada, corroborado por Gonçalves (2013) ao referir que a competência científica e técnica da equipa de autoavaliação é um requisito fundamental para dar credibilidade ao processo.

De acordo com os resultados e informação das entrevistas, comprovámos que os professores sentiram mais dificuldades na implementação destes processos de autoavaliação que os diretores. Constatámos que a principal razão é que são os professores que estão diretamente envolvidos nos processos, ou seja, a maioria dos elementos das Equipas de Autoavaliação de Escolas são formadas por professores, não diretores.

Relativamente à melhoria das aprendizagens dos alunos, a maioria dos diretores e dos professores discordam que a Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos. Observam-se diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos, verificando-se que os professores discordam mais que os diretores com esta melhoria.

Quanto aos resultados escolares, as médias são baixas indicando que a maioria de diretores e professores discorda que a Avaliação Externa tenha contribuído para a melhoria dos resultados escolares, opiniões partilhadas também pelos entrevistados. Verificámos que não houve alterações nos resultados escolares dos alunos, depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa das Escolas.

Constatámos que a Inspeção Geral de Educação e Ciência, ao não ter imposto um modelo de autoavaliação para ser seguido pelas escolas, levou estas a concederem pouca atenção nos seus sistemas de autoavaliação, nomeadamente, à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos realizado em contexto de sala de aula. Ao contrário do modelo escocês *How Good is Our School* que contempla o trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham.

No nosso entender, a falta de formação dos professores poderá estar na base da ineficácia do Modelo. Assim como, a falta de integração das diferentes modalidades de avaliação vigentes no nosso sistema educativo, com uma focagem em modelos tradicionais de ensino que conduzem a práticas de sala de aula orientadas para a preparação dos alunos para os testes e para os exames. Uma avaliação de cariz predominantemente sumativo, contrariando a literatura, ao considerar que a qualidade do professor é o principal determinante do sucesso escolar dos alunos.

Considerámos que poderão ser estas algumas das principais razões responsáveis pela ausência de sinais de melhoria na qualidade das aprendizagens e nos resultados e contribuído para que nos últimos anos, os resultados escolares dos alunos tenham vindo a estagnar, corroborado pelo GAVE, JNE e por Sousa (2012).

As mudanças organizacionais promovidas pela Avaliação Externa revelaram-se pouco significativas, na medida em que as três principais mudanças mostraram pouca relevância na melhoria e no desenvolvimento organizacional dos agrupamentos de

escolas, confirmando-se que a falta de melhorias ao nível pedagógico, nomeadamente, nas aprendizagens e nos resultados escolares dos alunos, é consensual.

No que concerne à autonomia das escolas, de acordo com os resultados obtidos e opinião dos vários autores consultados nesta investigação, considerámos que a autonomia tal como tem vindo a ser concedida às escolas é uma autonomia decretada, mitigada e tem sido uma ficção, na medida em que é pouco concretizada devido ao carácter centralizado do sistema educativo português. Concordamos com Barros (2014), ao afirmar que é uma autonomia muito celebrada ao nível da retórica política, muito celebrada ao nível de alguns documentos políticos e de alguns preâmbulos de legislação, mas pouco efetivada.

Consideramos que a autonomia é uma ferramenta de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e que o principal requisito para as escolas celebrarem contratos de autonomia é a autoavaliação e avaliação externa. Assim, constatámos que as dificuldades sentidas ao nível da autoavaliação de escola, não contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia.

Verificámos a existência de uma discrepância em relação à finalidade da Avaliação Externa percebida pelas escolas, em que podemos afirmar com 99% de confiança, que a Avaliação Externa é necessária para “o cumprimento de requisitos impostos pela OCDE e UE”, com os valores médios mais elevado de acordo dos inquiridos (média=3,91) e aquela que é pretendida pela Inspeção Geral de Educação e Ciência, por exemplo, “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas” ou a “melhoria do sistema educativo”. Verificámos assim, que as escolas ficaram aquém do cumprimento dos principais objetivos da Inspeção Geral de Educação e Ciência, o cumprimento de requisitos impostos pelas organizações europeias não faz parte desses objetivos.

Parece-nos que estes diferentes pontos de vista, também poderão estar na origem destes resultados. Assim, entendemos que as escolas deverão debruçar-se mais sobre os principais objetivos da Avaliação Externa, perceber qual é a sua finalidade e trabalhar neste sentido. Pensamos que as escolas deveriam: promover ações de formação aos seus

professores na área da avaliação, para estes melhorarem as aprendizagens dos alunos; acabar com o modelo de avaliação focado para os testes e preparação para os exames; e valorizar mais o trabalho dos alunos desenvolvido na sala de aula, para garantir o sucesso das suas aprendizagens.

Relativamente ao contexto socioeconómico, sabemos que as escolas apresentam algumas semelhanças em termos do número de alunos, do número de professores e da estabilidade do corpo docente, quanto ao restante, segundo Guerra, (2001), são bastante diferentes. Sabemos ainda que as escolas se inserem em zonas habitacionais de características diferenciadas; têm uma população de alunos também bastante diferenciada; têm uma estrutura física distinta; possuem uma oferta formativa que reflete a diferença dos alunos que a frequentam; e os pais e encarregados de educação dos alunos pertencem a níveis socioeconómicos distintos. Deste modo, entendemos não fazer sentido comparar o incomparável e consideramos, tal como os inquiridos, que o Modelo de Avaliação Externa deveria contemplar os contextos socioeconómico das escolas na avaliação.

O contexto socioeconómico das escolas apresenta uma diferença significativa nos resultados escolares; podemos concluir que os contextos escolares e socioeconómicos em que os alunos se inserem podem ajudar a explicar os resultados escolares, o que vai de encontro à grande maioria dos autores consultados (Formosinho et al., 1991; PISA, 2009; Sousa, 2012; Romão, 2012; Nunes e Oliveira, 2014).

Por fim, constatámos que os professores e diretores nos questionários formaram sempre três grupos mais ao menos equivalentes, o 1º grupo – formado pelos inquiridos que concordam, 2º grupo – formado pelos inquiridos que não concordam e o 3º grupo – formado pelos inquiridos sem opinião, ou seja, os que não concordam nem discordam. Verificámos que estes apresentaram sempre uma percentagem bastante significativa. De acordo com a informação das entrevistas, poder-se-á concluir que uma parte destes docentes não emitiu opinião por falta de conhecimento sobre Avaliação Externa e a outra parte por assumir uma postura de conformismo com o que está a ser feito nas escolas, de falta de empenho e motivação e até de um certo desencanto, quer pela escola, quer pela profissão. Parece-nos que ambas as razões são motivo de preocupação, na medida em

que os professores são “o motor” das escolas e só com bons professores poderemos ter bons alunos.

### **Limitações do estudo**

Uma limitação deste estudo foi a existência de poucos livros publicados na área da Avaliação Externa das Escolas, o que constituiu uma dificuldade ao nível da pesquisa bibliográfica.

Outra dificuldade foi em termos da amostra utilizada. Considerámos que o facto de ela não ser aleatória se pode constituir como uma limitação, o que é um obstáculo à generalização dos resultados obtidos, embora a dimensão da amostra nos pareça muito interessante, abrangendo dois distritos.

Podemos ainda acrescentar a dificuldade na demora da devolução dos questionários, cerca de um ano, e a falta de vontade dos diretores e professores para participar neste tipo de estudos. Os questionários foram enviados por correio eletrónico, a grande maioria dos diretores quando contactados, mostraram-se simpáticos e interessados na participação da investigação. Contudo num curto espaço de tempo, só uma pequena parte é que preencheu o questionário e nos enviou, com votos de bom trabalho e com parabéns pela pertinência e a atualidade do tema escolhido (anexo 10). Para conseguir os questionários dos restantes, ou seja a maioria, foi necessário muita insistência, o que tornou o processo moroso, com realização de diversos contactos telefónicos e envio de e-mails, para solicitar, lembrar e relembrar o preenchimento e envio dos questionários. Apesar das respostas obtidas serem afirmativas e termos recebido mais alguns, foi necessário ir às sedes dos agrupamentos de muitas escolas para fazer a sua recolha, uma vez que, só depois de todos os dados recolhidos, é que podíamos começar a trabalhar na análise estatística.

A imposição de um prazo limite exigido pela universidade para a entrega do trabalho de investigação constituiu a última limitação deste estudo.

### **Desenvolvimentos futuros**

Como qualquer investigador, quisemos trazer para o espaço público as questões difíceis da educação, com o objetivo de suscitar o debate e aumentar o campo do conhecimento. Assim, pensamos ser conveniente o desenvolvimento de trabalhos de

investigação na área da Avaliação Externa das Escolas, essencialmente três questões que gostaríamos de ter tido tempo de investigar, mas não nos foi possível.

1 - Alargar este estudo ao resto do país, para verificar se os resultados obtidos são semelhantes, no sentido de testar o Modelo de Avaliação Externa das Escolas.

2 - Investigar se as escolas têm professores com formação específica na área da avaliação de escolas.

3 - Averiguar a razão do desencanto dos professores em relação à escola e a sua desmotivação relativamente à Avaliação Externa das Escolas.

### **Reflexão Final**

A nossa investigação levou-nos a resultados surpreendentes, uma vez que são pouco positivos no que concerne à Avaliação Externa. As escolas consideram as mudanças organizacionais pouco significativas; não se verificou melhorias na qualidade das aprendizagens; e os resultados escolares dos alunos não sofreram alterações, depois da implementação do Modelo de Avaliação Externa.

Pensamos que a administração central deverá estruturar-se e criar incentivos para que as escolas consigam ultrapassar as suas dificuldades. No nosso entender e de acordo com o Despacho conjunto n.º 370/2006, o objetivo de Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa ficou aquém das suas expectativas, nomeadamente ao nível da melhoria da qualidade da educação e na criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas.

A Inspeção Geral de Educação e Ciência também falhou no acompanhamento, uma das suas principais atividades, que visa observar e acompanhar a ação educativa desenvolvida pelas escolas e pelos agrupamentos de escolas, de modo a obter um melhor conhecimento dos processos de implementação das medidas de política educativa.

O art.º 6.º da Lei n.º 31/2002, que refere que autoavaliação é obrigatória e conta com o apoio da administração educativa, não foi cumprido. Neste sentido, concordamos com Azevedo (2005), quando refere que para a melhoria das escolas não basta destacar no quadro normativo a obrigatoriedade de as escolas desenvolverem a sua autoavaliação.

Mas os resultados deste estudo poder-se-ão atribuir também ao facto do Modelo ainda não estar em funcionamento há tempo suficiente. Apesar de ter sido implementado em 2007, sofreu alterações em 2011. Podemos referir que este Modelo poderá estar ainda numa fase de reformulação e adaptação à nossa realidade. Contudo, quando não se tem um caminho a seguir, não se sabe qual a direção a tomar; precisamente o que se verificou nas escolas. Pensamos que nunca é tarde para recomeçar. Assim, consideramos que o primeiro passo deverá ser dado no sentido da formação. Ou seja, de acordo com os resultados obtidos, o principal problema que esteve na origem das dificuldades ao nível da autoavaliação de escola foi a falta de formação específica, na área de avaliação de escolas. Consideramos que a autoavaliação de escola tem sido de difícil concretização, particularmente pelo facto dos decisores políticos se preocuparem pouco com a formação para a avaliação, o que é corroborado por Gonçalves (2013) e Correia (2011).

Relativamente aos resultados escolares dos alunos, uma das principais razões detetadas que contribuiriam para a ausência de melhorias poder-se-á atribuir à falta de formação dos professores, na área da avaliação, que vai de encontro a Pinto e Barreira, (2005) e Fernandes, (2009). Assim sendo, consideramos que a formação poderá ser a chave para a mudança e um valioso contributo para a melhoria das aprendizagens.

Na nossa opinião, o papel das Ciências da Educação não é propor soluções para os problemas da nossa sociedade, mas desenvolver investigações, transformando os problemas sociais em problemas de investigação. Consideramos também que a devolução dos resultados dessas investigações à sociedade poderá contribuir para o desenvolvimento de uma intervenção apoiada nesses resultados, o que poderá possibilitar a transformação escolar e a transformação social. Mas, para isso, é importante que os resultados dessas investigações sejam efetivamente tidos em consideração pelos decisores políticos ou pelos profissionais no terreno.

Assim recomendamos:

**Formação** - propiciar formação especializada aos membros das Equipa de Autoavaliação de Escola, fornecendo-lhes ferramentas e práticas que os habilite a fazer um trabalho útil, rigoroso e credível.

**Promover ações de formação aos professores na área da avaliação** - através do estabelecimento de protocolos e parcerias com instituições do ensino superior ou com os centros de formação de associação de escolas.

**Avaliação da escola de acordo com o seu contexto socioeconómico** - não avaliar na mesma escala, escolas de zonas urbanas e de zonas rurais.

**Articulação entre a autoavaliação e a avaliação externa** - deve ser estabelecido um diálogo e uma complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa com uma reflexão sobre os objetivos da AEE, no sentido de fomentar o envolvimento dos atores educativos e a promover a cultura de avaliação.

**Apoio externo** - que as equipas de autoavaliação beneficiem da colaboração de alguma assessoria externa qualificada, ou de um “amigo crítico”, que lhes permita obter uma visão complementar, através de alguém com qualificações e experiência na área da avaliação das escolas.

**Apoio qualificado às escolas** – a administração educativa deverá cumprir o instituído na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que refere no seu art.º 6.º “A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa”.

No nosso entender, assim, a Avaliação Externa das Escolas poderá dar um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e constituir um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino.

Consideramos que este estudo apresenta uma significativa contribuição para a literatura nacional, por um lado, pela pertinência da sua temática e pelos resultados apresentados, baseados num Modelo de Avaliação considerado na literatura como o mais influente na Europa, ao nível da melhoria organizacional das escolas. Por outro lado, o estudo comprova que não se verificaram melhorias significativas nos agrupamentos de escolas com a Avaliação Externa e que esta não teve impacto nos resultados escolares dos alunos. Dando-nos, assim, uma visão sobre o panorama atual da Avaliação Externa das Escolas e um contributo para a melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

## Referências Bibliográficas

---



- Abrantes, P. (2010). *Políticas de avaliação e avaliação de políticas: O caso português no contexto ibero-americano*. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1 (53), 25-42.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. J. (2001). *As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização*. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 1, pp. 22-25.
- Afonso, A. J. (2001). *Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp.31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2003). *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In M. T. Esteban (Org). *Escola, currículo e avaliação* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável*. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Afonso, A. J. (2010). *Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência*. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol.21, 46, 343-362. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas*. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002a). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. 51-68.
- Afonso, N. (2002b). *A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado*. In Conselho Nacional da Educação. *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 95-104.
- Afonso, N. (2002c). *Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória*. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Afonso, N. (2004). *A globalização, o estado e a escola pública*. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 4, 33-42.
- Afonso, N. (2004). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.20, 1, 150-169.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Afonso, N. (2007). *A Avaliação das Escolas no Quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação*. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: modelos e processos* (pp. 223-238). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, N. (2009). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. *Meta: Avaliação* Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.150-169, mai./ago. 2009.
- Afonso, N. & COSTA, E. (2009). *Use and Circulation of OCDE's "Programme for International Student Assessment" (PISA) in Portugal*. Report on Orientation 3 – WP 12, Project KNOWandPOL. [Consulta em Dezembro de 2010], disponível em <http://www.knowandpol.eu/>
- Alarcão, I. (2001). *A Escola Reflexiva*. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albuquerque, A. M. (2010). Artigo: *Avaliação das Escolas*. Lisboa. Universidade Católica
- Aliaz, V. Góis & Gonçalves (2001) *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*. In Conselho Nacional de Educação (2007). Lisboa: ME.
- Aliaz, V. Góis & Gonçalves (2003). *Autoavaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Aliaz, Vitor (2004). *Avaliação das escolas: Actualidade e perspectivas*. *Revista proFORMAR online*, Edição 6ª. Consultado em 12 de Março de 2012 através de [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_6/pag\\_8.htm](http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm)
- Aliaz, Vitor (2007). *Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?* *Correio da Educação*, n.º 301, CRIAP ASA. Recuperado em 2011, julho de [www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao\\_escolas.pdf](http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf).
- Almeida, Leandro (2005). *Avaliação das Escolas: Perceções em Torno do Processo e das suas Implicações*. In Seminário Avaliação das Escolas: Modelos e processos: atas do seminário (2007). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Almeida, Leandro (2012). *A Avaliação dos Alunos: Combinando as Razões e os Modos*. In A Avaliação dos Alunos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1999). *Autonomia, participação e liderança*. In A. Carvalho, J. M. Alves, & M. J. Sarmento (Eds.), *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação – Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2006). *Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem*. *Revista Investigar em Educação*, 5, 149-189.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2008). *A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal*. *Olhar de professor*, vol.11, 2, 355-382.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2009). *Projeto de Avaliação em Rede (PAR): construção e regulação do sentido coletivo de escola*. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida & M. Uzquiano (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3964-3975). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2010). *Percursos da avaliação das escolas em Portugal*. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.155-191). Mangualde: Edições pedagogo.
- Alves, M.P., De Ketele, Jean-Marie (2011). (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M.P. & Flores, M. A. (2010). (Orgs.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedagogo.
- Alves, M.P. & Machado, E. A., (2008). (Orgs.), *Avaliação com sentido (s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (2009). Braga: Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1.

- Azevedo, Carlos A. M., Azevedo, Ana G. (2008). (9ª edição) *Metodologia Científica – Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, Joaquim (2002). (Org). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: ASA.
- Azevedo, Joaquim (2006). (Coord). *Avaliação de Escolas – Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema Educativo Mundial – Ensaio Sobre a Regulação Transnacional da Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. M. (2002). *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, in Conselho Nacional de Educação, (2007), Lisboa: ME.
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Estudo - Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: ME.
- Azevedo, J. M. (2007). *Avaliação das escolas: fundamental modelos e operacionalizar processos*. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – modelos e processos: atas/seminário avaliação das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Azevedo, J. M. (2009). *Estudo: Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. In Seminário Avaliação Externa das Escolas 2006 - 2009. Lisboa.
- Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, Rosanna. (2014). *A Página da educação*. Porto: Profedições, sériell nº 203.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. in João Barroso, (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2003). *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*, in BARROSO, J. (Org). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*, Porto: ASA.
- Barroso, J. (2004). *A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária*, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, n.º 002. Braga: Universidade do Minho. p. 49-83.

- Barroso, J. & Afonso N. (2011). (Org) *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores; 15. Edição: Fundação Manuel Leão.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1998). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. In Juan Manuel Escudero e María Teresa González. *Profesores y Escuela*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, António (2003). *Como melhorar as escolas*. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, António (2006). *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. *Gestão em Ação*, vol.9, 1, 37-60.
- Bolívar, António (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos Ensina a Investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bonniol, J. J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação*. Textos fundamentais. São Paulo: Artmed
- Brigas, Joaquim (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Lisboa. Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta.
- Butt, G. (2010). *Making Assessment Matter*. Londres: Continuum Int. Publishihg Group.
- Canário, Rui (1996). *Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspetivas*. In João Barroso (org). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 121-150.
- Canário, Rui (1999). *A escola, a autonomia e a territorialização da ação educativa*. *Aprender*, 23, 25-31.
- Canário, Rui (2001). *Escola – Crise ou Mutação?* In Espaços de Educação, Tempos de Formação (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto. Edições ASA.

- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M. (2009). *Production of OCDE's "Programme for International Student Assessment" (PISA)*. Final report. Orientation 3 – WP 11, Project KNOWandPOL [Consulta em Dezembro de 2010], disponível em <http://www.knowandpol.eu/>
- Carvalho, L. M. & Afonso, N. & Costa, E. (2009). *PISA - Fabrication, circulation and use in 6 European Countries. Integration Report [Education]*. Orientation 3 – WP 17, Project KNOWandPOL
- Carvalho, L. M. (2011), (Coord.). *O Espelho do Perito: Inquéritos Internacionais, Conhecimento e Política em Educação – O caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluives.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e a gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de doutoramento: Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Clímaco, M. C. (1990). *A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho*. Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional, 3, 109-116.
- Clímaco, M. C. (1991). *Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa*. Gabinete de Estudos e Planeamento ME.
- Clímaco, M. C. (1992). *Avaliar a escola, promover o sucesso*. Revista Inovação. Lisboa. V. 2, nº 2.
- Clímaco, M. C. (2002). *A IGE e a Avaliação Integrada das Escolas*, in CNE (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação*, Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 35-46.
- Clímaco, M. C. (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*, Temas Universitários nº 5, Lisboa: Universidade Aberta
- Clímaco, M. C. (2010). *Políticas de avaliação das escolas em Portugal*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3 (3), 10-29.
- Coelho I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). *Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?* *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.

- Coleman, J., S. (1966). *Equity of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Avaliação de Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: ME.
- Conselho Nacional de Educação (2008). Parecer n.º 5/2008, de 13 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 113. Lisboa: INCM.
- Conselho Nacional de Educação (2010). Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, II Série, n.º 111. Lisboa: INCM.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º1/2011, de 7 de Janeiro: recomendação sobre avaliação das escolas. Diário da República, II Série, n.º 5. Lisboa: INCM.
- Correia, S. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: Entre a Lógica de Controlo e a Lógica de Regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga. Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (1991), *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa (3ª ed. 2003).
- Costa, J. A. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. A. Costa, A. Mendes, & A. Ventura. (Orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. & Ventura, Alexandre (2005). *Avaliação e desenvolvimento organizacional*. *Revista do GEDEI*, n.º 7, pp. 15, 148-161.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.) (2000). *Estratégia e Liderança nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes*, in Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 105-124.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2004). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cristo, A., Raymond, M. Steen, S. (2012). *As Novas Escolas, Questões –chave da EDUCAÇÃO*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- De Ketele, J. M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Demilly, (2001a), in Estêvão, C. (1998). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexão em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.
- EFQM (2010). *European Foundation for Quality Management*. Recuperado em 2010, Setembro 22, de <http://www.efqm.org/en/>.
- Escudero, T. (1980). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. In Lafond, Ortega, Marieau, Skovskaarg, Formosinho e Machado, (1998). Lisboa: Edições ASA.
- Escudero, T. (1997). *Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos*. RELIEVE, vol.3,1, (Disponível em [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm)).
- Estêvão, C. (1998). *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexão em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

- EURYDICE (2004). *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos* in Conselho Nacional de Educação (2007). Lisboa: ME.
- EURYDICE (2004). *A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino à Lupa*. Recuperado em 2010, Fevereiro 02, de [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- EURYDICE (2009). *Fichas Síntese Nacionais sobre os Sistemas Educativos na Europa e Reformas em Curso*. Portugal Junho de 2009. Eurydice. Recuperado em 2010, Setembro 22, de [deeacea.ec.europa.eu/education/eurydice/.../047\\_PT\\_PT.pdf](http://deeacea.ec.europa.eu/education/eurydice/.../047_PT_PT.pdf).
- EURYDICE (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organization and Use of Results*. Consultado em maio de 2012 em <http://www.eurydice.org>.
- EURYDICE (2012). *Key Date on Education in Europe 2012*. Bruxelas: EACEA P9Eurydice.
- Fernandes, D. (2014). *A Página da educação*. Porto: Profedições, sériell nº 203.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09. pp. 87-100. Consultado em maio de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernandes, M. (2014). *A Página da educação*. Porto: Profedições, série II nº 203
- Fialho, I. (2009). *A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente*. Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação, 7 (4), 99-116.
- Figari, Gérard (1993). *Para Uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino*. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 139-154.
- Figari, Gérard (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, Gérard (2008). *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Figueiredo, C. e Góis, E. (1995). *A Avaliação da Escola Como Estratégia de Desenvolvimento da Organização Escolar*. Lisboa: IIE.
- Fonseca, António (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação (Tese de mestrado não publicada).

- Formosinho, J. (1989). *De serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova conceção para a escola Portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). *Escola e avaliação*. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (pp. 61-62). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. et al (1991). *A Igualdade em Educação*. In *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. Ferreira, F.I. e Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. I., (2005). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições ASA.
- Formosinho, J., Sousa Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F. I., (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. Machado, J. Oliveira - Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Coleção Educação e Formação, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, M. Varela (2001). *Contributo para a História da Avaliação Educacional em Portugal: os anos 70* in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, número 001. Universidade do Minho, 95-130.
- Freitas, M.J. (2010). *Um percurso de referencialização na autoavaliação de escola*. ELO, 17,123-130.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gauthier, (1992). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. In Fortim, M. F., (1996). Loures: Lusociência, Coop.p. 17-18, 62, 388.
- GAVE (2001). Gabinete de Avaliação Educacional, *PISA 2000 – Resultados do estudo internacional*, Lisboa: GAVE
- GAVE (2003). *PISA 2000 – Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE

- GAVE (2004). *PISA 2003 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE
- GAVE (2007). *PISA 2006 – Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE
- GAVE (2010). *PISA 2009 - Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE
- GAVE (2012). *Relatórios Nacionais dos Exames Nacionais, 2009, 2010, 2011*. Consultado em junho de 2012 em <http://gave.min-edu.pt/np3/24.html>.
- GAVE/JNE (2012). *Resultados das provas de aferição, das provas finais /exames finais nacionais, 2007-2012*.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Gonçalves, R. (2013). *A Construção de Utilização de um Sistema de Autoavaliação em duas Escolas Secundárias*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gravito, A. P., Monteiro, A., Rocha, A. L., Roque, C., Oliveira, E., Guerreiro, H., Azevedo, J. M., et al. (2009). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2008-2009*.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park/London/New/Dehli.
- Guerra, S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, S. (2002a). *Como num Espelho: A avaliação qualitativa das escolas*, in Azevedo, Joaquim (org.). *Avaliação das Escolas - Consensos e Divergências*, Porto: Asa.
- Guerra, S. (2002b). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, S. (2003a). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, S. (2003b). *Uma seta no alvo – A avaliação como aprendizagem*. Porto: Asa.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação: as Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Hanushek, E. A. (2011). *How much do educational outcomes matter*. In OECD countries? *Economic Policy*, 26 (67), 427-491.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Harlen, W. (2006). *On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes*. In J. Gardner (ed.), *Assessment and Learning*. Londres: Sage, pp. 103-118.
- Heritage, M. (2009). *Assessment for Teaching and Learning*. Consultado em maio de 2013 em <http://www.k12center.org/publications.html>.
- HGIOS (2007). *How good is our school?: How Good Are We Now? How Good Can We Be?*. HM Inspectorate of Education. Recuperado em 2011, Setembro 22, de [www.hmie.gov.uk/documents/.../hgiosite3.pdf](http://www.hmie.gov.uk/documents/.../hgiosite3.pdf).
- IGEC (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2008). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2007-2008*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2009a). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2009b). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2008-2009*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2010a). *Programa Acompanhamento – Auto-avaliação das Escolas*. Relatório 2010. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2010b). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2009-2010*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC (2008). *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento*. IGE: Lisboa ou [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt).
- IGEC (2009). *Avaliação Externa das Escolas 2007-2008- relatório*. IGE: Lisboa.
- IGEC (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Coleção: Outras Publicações [Consulta em 20/01/2013], disponível em [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/)
- IGEC (2009). *Avaliação externa das escolas: Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: ME.
- IGEC (2010). *Plano de atividades 2010*. Lisboa: IGE – Divisão de Comunicação e Documentação. Recuperado em 2010, Maio 20, de <http://www.ige.minedu.pt/upload/docs/PA2009.pdf>.

- IGEC (2011). *Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas 2011*: Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas Relatório Final: 14 de Julho de 2011 Lisboa: ME.
- IGEC (2012). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2011-2012*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação e Ciência.
- IGEC — Divisão de Comunicação e Documentação (DCD) Recuperado em 2010, Abril 22, de [http://www.ige.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=663#content](http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=663#content).
- IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência [Consulta em 20/05/2013], *Avaliação Externa das Escolas 2012-2013* Educação, disponível em [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/)
- IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência [www.ige.min-edu.pt/](http://www.ige.min-edu.pt/)
- Jencks, C. et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Júri Nacional de Exames – Ministério da Educação - JNE - ME, 2005 a 2011.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos FFMS.
- Karpicke, Jeffrey, Sousa, H. & Almeida, Leandro (2012). *A Avaliação dos Alunos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. & Lafond André, et al. (1999). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração*. In *Autonomia – Gestão e Avaliação das Escolas*, Porto: Edições Asa, 9-24.
- Leandro, Ema (2002). *Guião para Autoavaliação de Desempenho*. Coleção Cadernos nº 3 e 4. INA: Oeiras.
- Lee, V. E. (2010). *A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola*. *Revista Brasileira. Est. Pedag.* 91, (229), 471-480.
- Leite, Carlinda (1995). *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, Carlinda (2002). *“A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”*. In *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Cartas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA.

- Leite, Carlinda (2010). *Auto-avaliação das Escolas e Processos de Auto-monitorização*. Revista ELO 17 – Setembro de 2010.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso*. ELO, 17, 59-70.
- Libório, Helena M. (2004). *A avaliação das escolas. Desenvolvimento Organizacional e ritualização*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro).
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação, 2.ª edição.
- Lima, L. C. (2002). *Avaliação e Conceções Organizacionais de Escola: para uma Hermenêutica Organizacional*. In Costa, Neto-Mendes e Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p:17-29.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. 2.ª Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C; Azevedo, M.; Catani, A. (2008). *O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. *Avaliação*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36.
- Lima, J. A. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, Celeste, (2008). *Dificuldades De Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito: Teste de Avaliação da Compreensão*. Instituto Piaget. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- López, M. (2002). *Eficácia, calidad y educación*. Revista de Ciencias de la Educación, 191, 283-314.
- Lukas, J. F. & Santiago, K. M. (2004). *Evaluación educativa psicología y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MacBeath, J. Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.

- Machado, J. (1998), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- Machado, J. (2001). *Escola e Avaliação Interna*. In J. Machado (Coord). Formação e Avaliação Institucional (pp.11-30). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.
- Machado, E. A. (2010). *A autoavaliação de escola: que lógica(s) de regulação?*. ELO, 17, 23-31.
- Machado, E. A (2013). *Avaliar É Ser Sujeito ou Sujeitar-se?: Elementos para uma genealogia da avaliação*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedago.
- Machado, J. E Ferreira, F. I., (2005). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa, Edições ASA, 1.ª Edição.
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica* Porto: Profedições.
- Marchesi, Á. (2002). *Mudança educativa e avaliação das escolas*. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.33-49). Porto: Edições Asa.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Martinez, J. L. & Lera J. L. E. (2003). *Evaluation externa del centro educativo y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Meirieu, Philippe (2005). *L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale*, in Lessard, Claude e Meirieu, Philippe (dir.): *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL e Paris: De Boeck, pp. 5-21.
- Meuret, D. (2002). *O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos*. In Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (2010). *Programa de Educação 2015*. Elevar as competências básicas dos alunos portugueses: Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos - Reforçar o papel das Escolas. Lisboa: Ministério da Educação.

- Monteiro, A., Roque C., Oliveira, E., Guerreiro H., et al. *Avaliação Externa de Escolas 2010-2011* (2012) Relatório IGEC [www.igec.min-edu.pt/upload/Relatórios/AEE\\_2010\\_2011\\_RELATÓRIO.pdf](http://www.igec.min-edu.pt/upload/Relatórios/AEE_2010_2011_RELATÓRIO.pdf)
- Monteiro, A., Roque C., Oliveira, E., Afonso, C. et al. *Avaliação Externa de Escolas 2011-2012-Relatório 2013*. IGEC. M.E: Lisboa.
- Moreira, A. F. & Pacheco, J. A. (Orgs.) (2006). *Globalização e Educação. Desafios para as políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *(des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga.
- Neto-Mendes, Costa J. A. Adelino J. e Ventura, A (2003). *Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório*. In Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficácia. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de [www.ice.deusto.es/rinace/volln2/pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/volln2/pdf).
- Neto-Mendes, Costa J. A. Adelino J. e Ventura, A (2008). *Xplica: Investigação Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Neto-Mendes, A. (2010). *I Seminário Globalização, Políticas de Educação e Avaliação: A criação do “sistema de avaliação” e o Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE): algumas interpelações*. Machico.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp.13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, C. & Oliveira, D. (2014). *ALUNOS E RANKINGS NAS ESCOLAS 2013 - O impacto do contexto escolar e socioeconómico nos resultados dos exames dos alunos do ensino básico e secundário: uma leitura a partir dos dados de 2013 dos rankings*. Consultado em março de 2014 em [WWW.opj.ics.ul.pt/index.php/janeiro-2014](http://WWW.opj.ics.ul.pt/index.php/janeiro-2014).
- OCDE (1992). *Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico. As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- OCDE (2002). *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, Paris: OCDE Publishing. [WWW.opj.ics.ul.pt/index.php/janeiro-2014](http://WWW.opj.ics.ul.pt/index.php/janeiro-2014)
- OCDE (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*, Paris: OCDE Publishing.

- OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2005). *PISA 2003 Data Analysis Manual – SPSS Users*, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*, Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2007). *PISA 2006 - Science competencies for tomorrow's world*. Paris.
- OCDE (2007). *Programme for International Student Assessment (PISA)*, [Consultado em 20/02/2012] disponível em [www.pisa.oecd.org/](http://www.pisa.oecd.org/)
- OCDE (2010). *PISA 2009 - Results: Executive Summary*
- OCDE (2013). *PISA 2012 - Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*
- Oliveira, J., Azevedo, J. M., Sarrico, C., Carravilla, M. , Clímaco, M. C. & Oliveira, P. G. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: IGE. Consultado em 20/05/2010, disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/392.html>.
- Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educacion, la Ciencia y la Cultura – OEI (2010). *2021, Metas Educativas, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*.
- Pacheco, J. Augusto. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto (1998). *Avaliação da aprendizagem*. In Leandro Almeida e José Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.
- Pacheco, J. Augusto (2000a). *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?* *Educação & Sociedade*, 73, 139-161.
- Pacheco, J. Augusto (2000b). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. In J. Pacheco (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.91-107). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. Augusto (2002a). *Crítérios de avaliação na escola. Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.55-64). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. Augusto (2002b). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Augusto (2003). *Avaliação Institucional*. Conferência realizada no Colóquio Contextos Locais de Educação, Câmara Municipal de Lousada, 22 de Maio. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoEscola.pdf> (acesso em de março de 2011).
- Pacheco, J. Augusto (2010). *Avaliação externa das escolas: teorias e modelos*. Comunicação apresentada no Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto: Braga.
- Pacheco, J. Augusto; Zabalza, M. A. (1995) (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- Peralta, M. (2002). *Como avaliar competência (s)?* Algumas considerações. Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas (pp.27-33). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Philippe (1998). *Avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?* In Bitar, H. et Al. (Org.). *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: pp. 193-204.
- Perrenoud, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- Perrenoud, Philippe (2003a). *Avaliação dos Resultados escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. In Azevedo (coord.) Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Philippe (2003b). *Dez princípios para tomar o Sistema Educativo mais eficaz*. Porto Alegre: Artmed Editorial.
- Petrella, R. (2002). *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Campo das Letras.
- Pinto, J., Barreira, C. (2005). *A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990 - 2005)*. Consultado 12/01/2012, disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf)

- Pinto, Susana (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro de Novas Oportunidades*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação (Tese de doutoramento não publicada).
- Quivy, Raymond (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Requera, António (1995). *La Evaluación de Instituciones Educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Robertson, Susan (2014). *A Página da educação*. Porto: Profedições, sériell nº 203.
- Rocha, A. Paiva (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, P. (1999). *A avaliação curricular*. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. L. (2007). *A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos*. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M.C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. As questões dos professores. Lisboa. Editorial Presença.
- Romão P. (2012). *Alguns Fatores Determinantes dos Resultados Obtidos pelos Alunos do 9º e 12 anos nos Exames Nacionais de Português e Matemática e o Efeito Escola*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Roullier, J. (2004). *A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo*. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 2, 2, 239-261.
- Roullier, J. (2008). *A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo*. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.73-96). Santo Tirso: De Facto.
- Sá, V. (2009). *A (auto) avaliação das escolas: virtudes e efeitos colaterais*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 17, nº 62, pp. 87-108.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research*. London: University of London. Disponível em [http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI\\_Key\\_characteristics\\_of\\_effective\\_schools.pdf](http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf) (consultado a 1 de junho de 2011).

- Sanches, M. (2005). *A inspeção de educação e a avaliação externa das escolas: um estudo extensivo sobre representações de professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Lisboa.
- Sacristán, Gimeno J. (2000). *Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas*. In J. Pacheco (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 47-65). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A., Sarrico, C., Leite D, Leite C. (2002.) *Avaliação institucional e aprendizagem organizacional nas instituições de ensino superior*. In Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SICI (2003). *Effective School Self Evaluation*. SICI: Consultado em Julho de 2010 em [http://www.siciinspectorates.org/ww/en/pub/sici/projects/effective\\_school\\_self\\_evaluati.htm](http://www.siciinspectorates.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm).
- Silva, J. Manuel (2010) *Líderes E Lideranças Em Escolas Portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. & Terrasêca, M. (2008). *A avaliação no interior da escola: Espaço de inovação construída ou decretada?*. Actas do VII Encontro Internacional de Inovação Educacional. Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf> (acesso em 30 Maio de 2011).
- Sousa, H. D. (2012). *Exames Nacionais: Instrumentos de Regulação de boas Práticas de Ensino e de Aprendizagem?* In *A Avaliação dos Alunos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stufflebeam, D. (1978). *Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores*. In L. Bastos & L. Paixão (Orgs.), *Avaliação educacional. Perspectivas, procedimentos e alternativas* (pp.102-129). Petrópolis: Editora Vozes.
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. A publication of American Evaluation Association, 89. 7-106.
- Stufflebeam, D. e Skinfield, A. (1989). *Evaluación Sistemática*. Guia teórica y práctica Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

- Terrasêca, Manuela (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Porto: FPCE-UP (Tese de doutoramento não publicada)
- Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Disponível em <http://www.mec.es/cid/espanol/investigacion/riem/documentos/files/varios/galher1998.pdf>. (acesso em 1 Dezembro de 2010).
- Thurler, M (2001a). *L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable*. Le point en administration scolaire, vol. 2, 3, 27-31.
- Thurler, M (2001b). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M (2002). *Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares*. In C. Allessandrini, L. Macedo, M. Thurler, N. Machado & P. Perrenoud (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.61-87). São Paulo: Artmed Editora.
- Torrecilla, F. J. (2001). *Dos caminhos convergentes*. Cuadernos de Pedagogia, 300 pp.48-53.
- Turner, Ross e Raymond A. (2007). *"The Programme for International Student Assessment: an overview"*. In *Journal of Applied Measurement*, 8 (3), Maple Grove: JAM Press, pp. 237-248.
- Tyler, R. (1942). *General statement on evaluation*. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago. US Department of Education (2002), *No Children Left Behind – Closing the Achievement Gap in America's Public School*, Washington.
- Tyler, R. (2005). *No Children Left Behind – Expanding the promise – Guide to President Bush's FY 2006 Education Agenda*, Washington: ED Pubs.
- Ventura, A. (2005). *O poder interpretativo das metáforas e a análise das Organizações, Administração Educacional: Revista do Fórum Português de Administração Educacional* (5), 44-56.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. (2006). *Gestão das Escolas em Portugal*. REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol.4, 4, 128-136.
- Ventura, A., Roque, C., Figueiredo, J., Azevedo J. M. & Duarte, M. L. (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. IGE — Divisão de Comunicação e Documentação (DCD). Recuperado em 2009, Abril 22, de [http://www.ige.minedu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=663#content](http://www.ige.minedu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03&auxID=&newsID=663#content).
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto- Lei n.º 43/89, de 8 de Fevereiro, estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 24/99, de 22 de Abril (primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março.

Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 81-B/2007 de 31 de Julho.

Despacho Normativo n.º 338/93 de 21 de Outubro.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio cria um grupo de trabalho que tem como o objetivo estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, estabelece a matriz do contrato de autonomia das escolas / agrupamentos de escolas.

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação.







## Anexo 1 - Questionário dos diretores (IQ1)

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se **exclusivamente a recolher dados** para um trabalho de investigação de doutoramento em Educação, a apresentar à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes.

O questionário é dirigido aos diretores dos agrupamentos de escolas e composto por um conjunto de questões relativas à Avaliação Externa de Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência. As suas questões são muito importantes para este trabalho, pelo que solicito que responda com rigor, objetividade e clareza às questões colocadas, seguindo as instruções de resposta.

O questionário é **anónimo** sendo as suas **respostas confidenciais** e analisadas apenas em função dos resultados globais, tratados estatisticamente.

#### I - Caracterização do Inquirido (assinale com um X no quadrado respetivo).

Anos de serviço como professor		Anos de serviço como diretor neste agrupamento	
De 0 a 5 anos	<input type="checkbox"/>	Até um ano	<input type="checkbox"/>
De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/>
De 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 15 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos	<input type="checkbox"/>
Já exerceu funções de direção em outros agrupamentos?		Tem formação especializada na área de gestão ou administração escolar?	
Sim	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

#### II - Modelo de Avaliação

**2. Concorda com o modelo de Avaliação Externa das Escolas, instituído a partir do Decreto-Lei nº 31/2002 pela Inspeção Geral de Educação e Ciência? (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) Os documentos solicitados previamente às escolas são pertinentes.					
b) A escola deve ser avisada que vai receber a Equipa de Avaliação					
c) Os contactos estabelecidos entre a escola e a Inspeção Geral da Educação e Ciência são suficientes.					
d) Os três domínios de avaliação (Resultados, Prestação do serviço educativo, Liderança e gestão) estão adequados à missão da escola.					
e) A visita da Equipa de Avaliação Externa está bem organizada.					
f) As regras de constituição dos painéis são as desejáveis.					
g) A duração da visita da Equipa de Avaliação é adequada.					
h) O relatório está bem estruturado.					
i) Os inspetores manifestam profissionalismo.					
j) Este modelo de Avaliação Externa das Escolas é um bom modelo.					

### III - Alterações no Modelo de Avaliação

**3. Foram efetuadas alterações ao modelo de avaliação face ao modelo de 2006-2011, considera as alterações vantajosas? (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) Redução de cinco para três domínios de análise (Resultados; Prestação de serviço educativo e Liderança e gestão).					
b) Introdução de um novo nível na escala de classificação (Excelente).					
c) Aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade.					
d) A utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas.					
e) Auscultação das autarquias em painel específico.					

### IV - Interpretação dos resultados do Relatório

**4. Indique a sua opinião sobre o conteúdo do relatório do seu agrupamento em resultado da Avaliação Externa das Escolas. (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações):**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) O relatório apresenta uma linguagem burocrática e impessoal.					
b) Os pontos fortes identificados pelo relatório correspondem à realidade do seu agrupamento.					
c) Os pontos fracos identificados pelo relatório correspondem à realidade do seu agrupamento.					
d) Este agrupamento reviu-se na imagem que o relatório apresentou dele.					
e) As recomendações feitas ao agrupamento são pertinentes.					
f) Outra equipa de avaliação teria feito o mesmo género de recomendações.					
g) Os encarregados de educação atribuíram valor às considerações apresentadas pela Equipa de Avaliação Externa no relatório.					
h) O agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho.					

### V - Mudanças Organizacionais no agrupamento

**5. Indique os aspetos em que o agrupamento melhorou o seu funcionamento a partir da implementação deste modelo de avaliação (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível da elaboração dos documentos orientadores tais como: Projeto Educativo, Regulamento Interno, P. C. T.					
b) O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível do trabalho colaborativo entre os professores.					

c) O seu agrupamento apresentou dificuldades na implementação de processos de autoavaliação.					
d) Os processos de autoavaliação promovidos pela avaliação externa contribuíram para a melhoria global do funcionamento do seu agrupamento.					
e) O Projeto Educativo da Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência.					
f) O agrupamento melhorou ao nível do envolvimento com a comunidade local, na construção de uma escola melhor.					
g) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.					
h) A Avaliação Externa contribuiu para melhorar a classificação no ranking das escolas.					
i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.					
j) A Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento.					
k) A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento.					

## VI - Avaliação Externa das Escolas

**6. Para que serve um programa de Avaliação Externa das Escolas implementado pela IGEC nos agrupamentos de escolas? (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) Para a Administração Central ter conhecimento do funcionamento do sistema educativo.					
b) Promover o progresso das aprendizagens dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas.					
c) Para melhorar o sistema educativo.					
d) Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas.					
e) Para cumprir os requisitos impostos pela OCDE e pela U.E.					
f) Para pôr em causa os professores.					
g) Para alterar o sistema educativo em função dos resultados obtidos nos agrupamentos de escolas.					
h) Para distinguir “boas” e “más” escolas/agrupamentos.					
i) Para os pais/encarregados de educação escolherem as escolas/agrupamentos em função dos resultados da avaliação.					
j) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas.					
k) Para prestar contas à Administração Central.					
l) Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;					
m) Para as escolas celebrarem contratos de autonomia.					

n) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.					
o) Para melhorar o funcionamento dos agrupamentos.					

**7. Na sua opinião que aspetos devem melhorar neste modelo de Avaliação Externa das Escolas (máximo de 3).**


**Chegou ao fim!**

**Filipa Ferreira**

**Obrigada pela sua colaboração.**

## Anexo 2 – Questionário dos professores (IQ2)

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se **exclusivamente a recolher dados** para um trabalho de investigação de doutoramento em Educação, a apresentar à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes.

O questionário é dirigido aos professores de agrupamentos de escolas e composto por um conjunto de questões relativas à Avaliação Externa de Escolas, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência.

As suas questões são muito importantes para este trabalho, pelo que solicito que responda com rigor, objetividade e clareza às questões colocadas, seguindo as instruções de resposta.

O questionário é **anónimo** sendo as suas **respostas confidenciais** e analisadas apenas em função dos resultados globais, tratados estatisticamente.

#### I - Caracterização do Inquirido (assinale com um X no quadrado respetivo).

Anos de serviço como professor		Anos de serviço neste agrupamento	
De 0 a 5 anos	<input type="checkbox"/>	Até um ano	<input type="checkbox"/>
De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/>
De 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 15 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 10 anos	<input type="checkbox"/>
Situação Profissional		Nível de Ensino a que leciona	
Professor do Q.A.	<input type="checkbox"/>	Educação Pré-escolar	<input type="checkbox"/>
Professor do Q.Z.P.	<input type="checkbox"/>	1ºCiclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Professor Contratado	<input type="checkbox"/>	2º Ciclo do Ensino Básico	<input type="checkbox"/>
Professor Estagiário	<input type="checkbox"/>	3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	<input type="checkbox"/>

#### II - Modelo de Avaliação

**2. Concorda com o modelo de Avaliação Externa das Escolas, instituído a partir do Decreto-Lei nº 31/2002 pela Inspeção Geral de Educação e Ciência?**

Sim

Não

#### III - Mudanças Organizacionais no agrupamento

**3. Indique os aspetos em que o agrupamento melhorou o seu funcionamento a partir da implementação deste modelo de avaliação (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível da elaboração dos documentos orientadores tais como: Projeto Educativo, Regulamento Interno, P. C. T.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O agrupamento melhorou o seu funcionamento ao nível do trabalho colaborativo entre os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) O seu agrupamento apresentou dificuldades na implementação de processos de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Os processos de autoavaliação promovidos pela avaliação externa contribuíram para a melhoria global do funcionamento do seu agrupamento.					
e) O Projeto Educativo da Escola foi alterado em função de recomendações constantes no relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência.					
f) O agrupamento melhorou ao nível do envolvimento com a comunidade local, na construção de uma escola melhor.					
g) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.					
h) A Avaliação Externa contribuiu para melhorar a classificação no ranking das escolas.					
i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos.					
j) A Avaliação Externa das Escolas criou níveis de exigência mais elevados no desempenho global do Agrupamento.					
k) A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o agrupamento.					

#### IV - Avaliação Externa das Escolas

**4. Para que serve um programa de Avaliação Externa das Escolas implementado pela IGEC nos agrupamentos de escolas? (assinale com um X a alternativa que traduz a sua opinião sobre cada uma das afirmações).**

	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
a) Para a Administração Central ter conhecimento do funcionamento do sistema educativo.					
b) Promover o progresso das aprendizagens dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas.					
c) Para melhorar o sistema educativo.					
d) Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas.					
e) Para cumprir os requisitos impostos pela OCDE e U.E.					
f) Para pôr em causa os professores.					
g) Para alterar o sistema educativo em função dos resultados obtidos nos agrupamentos de escolas.					
h) Para distinguir “boas” e “más” escolas/agrupamentos.					
i) Para os pais/encarregados de educação escolherem as escolas/agrupamentos em função dos resultados da avaliação.					
j) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas.					
k) Para prestar contas à Administração Central.					
l) Para reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;					
m) Para as escolas celebrarem contratos de autonomia.					
n) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.					
o) Para melhorar o funcionamento dos agrupamentos.					

**5. Na sua opinião que aspetos devem melhorar neste modelo de Avaliação Externa das Escolas (máximo de 3).**


**Chegou ao fim!**

**Filipa Ferreira**

**Obrigada pela sua colaboração.**

**Anexo 3** – Guião da Entrevista dos Coordenadores da Equipa de Autoavaliação de Escola e uma das entrevistas realizadas - E1.

### **Entrevista aos Coordenadores da Equipa de Autoavaliação de Escola**

#### **Objetivos previstos da entrevista:**

Conhecer as opiniões dos coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola sobre a Avaliação Externa das Escolas nos seguintes domínios:

- Caracterização do inquirido;
- Modelo de Avaliação;
- Mudanças organizacionais no agrupamento;
- Finalidade da Avaliação Externa das Escolas;
- Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação.

1. Há quantos anos é Coordenador da Equipa de Autoavaliação de Escola?
2. Possui formação especializada em avaliação?
3. Concorda com o Modelo de Avaliação Externadas Escolas?
4. Na sua opinião este é um bom modelo?
5. As mudanças trazidas pela Avaliação Externa contribuíram para a melhoria do funcionamento do seu agrupamento?
6. A sua equipa sentiu dificuldades na implantação de autoavaliação?
7. O seu agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?
8. A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do Agrupamento?
9. A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o Agrupamento?
10. A Avaliação Externa contribui para o desenvolvimento da autonomia das escolas.
11. Qual é a finalidade de um programa de Avaliação Externa das Escolas?
12. Na sua opinião, que aspetos devem ser melhorados neste modelo de Avaliação?

## **Entrevista realizada ao E1**

**e: Há quantos anos é Coordenador da Equipa de Autoavaliação de Escola?**

**E:** Já é há uns anos, já são 5 anos. Agora que já sei um bocado como isto funciona, o diretor não me deixa sair (risos).

**e: Possui formação especializada em avaliação?**

**E:** Não, não tenho, mas gostava de ter.

**e: Mas quando ocupou esse cargo nem o agrupamento nem a IGEC lhe prepuseram formação no âmbito da avaliação de escolas?**

**E:** Não, nem a mim nem à Equipa. Nós bem queríamos pois tudo tinha sido mais fácil. Eu acho que deveríamos começar todos os projetos pela base, para termos uns alicerces seguros, caso contrário pode tudo desmoronar-se. Penso que IGEC ou o Ministério deveriam ter feito o trabalho de casa, que era dar formação à equipa, ou pelo menos ao coordenador das equipas.

**e: Concorda com o Modelo de Avaliação Externadas Escolas?**

**E:** Sim, concordo com o Modelo, mas não concordo com a forma como as coisas se processaram. Tudo poderia ser feito de outra maneira.

**e: Na sua opinião este é um bom modelo?**

**E:** Parece-me que sim, parece-me um modelo que pode trazer melhorias para as nossas escolas, mas ainda há muitas lacunas que têm que ser melhoradas. Por exemplo alguém que perceba realmente do que se tem de fazer como fazer e para quê fazer. Este processo é melhor do que os processos anteriores, no entanto, é difícil de o colocar em prática sem alguém na retaguarda para que a orientação vá no sentido de poder dar frutos.

**e: As mudanças trazidas pela Avaliação Externa contribuíram para a melhoria do funcionamento do seu agrupamento?**

**E:** Em algumas coisas, mas não nas mais importantes na minha opinião que são as aprendizagens dos alunos e conseqüentemente os resultados dessas aprendizagens. Mas melhorou, por exemplo, na articulação ente escola e a comunidade através de parcerias, visitas a instituições, trazer as instituições à escola. Ajudas das juntas de freguesia e Câmaras Municipais principalmente a nível de transportes para visitas de estudo.

**e: A sua equipa sentiu dificuldades na implantação da autoavaliação?**

**E:** Sentimos dificuldades na implementação dos processos, conseguimos fazer o nosso trabalho mas foi muito difícil, principalmente saber o que íamos fazer e como fazer. Tudo parecia muito complicado, ninguém sabia nada do assunto e as ajudas eram muito poucas.

A Inspeção-Geral apareceu lá no agrupamento e praticamente disse-nos para fazer, poucas orientações nos deu, referiu várias vezes que tínhamos que fazer uma autoavaliação da escola mas não nos forneceu as ferramentas necessárias para que essa autoavaliação fosse feita, com rigor e com competência, não nos transmitiu conhecimentos para que nós pudéssemos fazer um trabalho de qualidade.

**e: Então está a dizer que a IGEC não vos ajudou?**

**E:** Aquilo não se pode considerar grande ajuda, nós precisamos de ajuda no terreno com uma orientação de retaguarda, e essa faltou. Acho que nos faltou alguém que percebesse de avaliação de escolas e nos orientasse no caminho certo.

Nós temos Avaliação Externa mais ou menos de três em três anos é um período demasiado longo para sabermos se o nosso trabalho está ou não no caminho certo. Continua a faltar esse apoio de retaguarda. Para todos os efeitos este projeto tem implicação na avaliação da escola, por isso que na minha opinião todo este processo começou mal, ou seja, antes de entrar este Modelo a IGEC ou o Ministério da Educação deveriam reunir as equipas de Autoavaliação de Escola do norte de centro e do sul e orientá-las, formá-las fornecer-lhes ferramentas e práticas para que o trabalho fosse feito com algum conhecimento e algum rigor.

**e: O que faltou?**

**E:** Faltou ... faltou ... principalmente conhecimentos, ferramentas ... e alguém que nos orientasse ... quantas vezes telefonei para a IGEC, para a DREN e para os agrupamentos vizinhos. Claro que estou a falar do início no primeiro e segundo e terceiro ano como coordenador, agora já é mais fácil já são menos coisas a melhorar.

Contudo uma escola não para, está sempre em movimento e transformação tem que acompanhar a sociedade senão fica para trás, e isso é que não pode acontecer nunca, na minha opinião ter que ser ao contrário, andar sempre à frente. Concluindo, o nosso maior obstáculo foi sem dúvida a falta de formação em avaliação da equipa, não fomos preparados para enfrentar este desafio que nos pareceu sempre de grande complexidade.

**e: O seu agrupamento utilizou o relatório para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?**

**E:** Sim, sim, o meu agrupamento utiliza sempre o relatório, pois lá consta os pontos fortes e os pontos fracos e os que devem ser melhorados. Quando chega o relatório a primeira coisa que vamos ver é precisamente esses pontos. Neste sentido o relatório funciona como a nossa principal orientação no sentido da melhoria. É o nosso ponto de partida para começar a nossa intervenção organizacional.

**e: Então o relatório é muito importante?**

**E:** Sem a orientação do relatório corremos o risco de na próxima Avaliação Externa estarmos na mesma ou ainda pior. Ou seja, utilizámos o relatório porque queremos melhorar o agrupamento no seu todo, e é só corrigindo o que está mal que se pode melhorar a escola. O nosso plano de ação de melhoria (anexo 7) é construído a partir do que é mencionado no relatório, principalmente dos pontos fracos e dos pontos que deverão ser melhorados. No meu ponto de vista é assim que tem que ser para que a escola realmente melhore aquilo que não está bem.

**e: A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria dos resultados escolares dos alunos no seu Agrupamento?**

**E:** Na minha opinião os resultados não sofreram alterações estou a pensar nas notas dos exames e das provas e acho que com a subida de umas décimas, ou mesmo de um valor numas disciplinas e a descida de outras faz que esteja tudo na mesma. Mas as médias nacionais desceram não foi?

**e: Então na sua opinião os resultados escolares do seu agrupamento não melhoraram com a com a Avaliação Externa?**

**E:** Os resultados não melhoraram com a Avaliação Externa, na minha opinião pelo facto deste Modelo não intervir diretamente a nível pedagógico, a maioria dos professores continuar a dar aulas baseadas em métodos tradicionais, em que o que interessa é os testes e os exames, não apostam em métodos inovadores. Acho que hoje ainda se dá muitas aulas como se dava há 100 anos atrás. Pelo menos continua-se a ensinar como me ensinaram e eu já tenho mais de 50 anos. Eu hoje não ensino como ensinava há 10 ou 15 anos atrás, tento motivar os alunos para os levar a conseguir os resultados desejados. Para isso converso muito com as turmas, preocupo-me com os interesses dos alunos e tento sempre que gostem das minhas aulas para que não venham só porque têm de vir.

Procuro que a aula seja um lugar de aprendizagem mas também de bem-estar e mesmo de felicidade. Na minha opinião os professores hoje não estão preparados para motivar os alunos o que é cada vez mais difícil e para os avaliar de forma contínua, contabilizar os pequenos progressos de cada um e não fazer só as contas às percentagens dos testes. A Escola precisa de uma reformulação ao nível das aprendizagens e da forma como os alunos são avaliados, a avaliação sumativa é que continua a contar. No meu ponto de vista os professores deveriam receber formação para avaliar os alunos e irem sempre atualizando a formação.

**e: Acha que é por isso que não tem havido melhorias?**

**E:** Parece-me que sim. De certeza que não é assim que se vai melhorar as aprendizagens e os resultados escolares. Atualmente temos que formar cidadãos para terem preparação para a vida. Temos que os formar como profissionais e como seres humanos, prepará-lo para a vida, ainda por cima, numa altura que já não há profissões para a vida, os alunos têm cada vez mais que estar, essencialmente, preparados para se desenrascar na vida, o que se torna muito complicado.

**e: A Avaliação Externa é um bom processo para conseguir melhorar o Agrupamento?**

**E:** Pode ser se for bem conduzido e bem orientado, para que tenha sucesso particularmente nos resultados académicos, terá que começar com uma intervenção a nível das aprendizagens, só com melhoria destas se pode ter sucesso numa escola. Este Modelo de Avaliação na minha opinião deveria “inspecionar” as aprendizagens dos alunos na sala de aula, ou seja ver o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, sim o que os alunos aprendem cada vez é mais difícil ensinar para os alunos aprenderem. O professor tem de motivar os seus alunos para as matérias e muitas vezes sabemos que as próprias matérias não ajudam a que isso aconteça.

**e: Na sua opinião o que pode ser feito?**

**E:** Começar pelos currículos, os currículos dos alunos já há muito tempo que não estão adequados aos alunos, cada vez estes mostram menos interesse por eles.

Outra razão para o desinteresse dos alunos é o futuro, a nossa sociedade não estar a oferecer aos nossos alunos nada que os faça mover à procura do sonho para realizar.

A dificuldade dos professores é cada vez maior em ensinar, em transmitir conhecimentos que têm que ser aplicado pelos próprios alunos. O Ministério da Educação deveria olhar para os resultados dos exames e ver que tem que ser feito qualquer coisa, há anos que

estamos nesta situação, ou seja não se vê melhorias. Os colégios privados continuam a ocupar os primeiros lugares dos rankings e as escolas públicas continuam a ocupar os últimos.

**e: Não concorda com esta situação?**

**E:** Não, primeiro porque a informação dos rankings não são do Ministério e depois porque é uma luta desigual de ricos contra pobres (risos). Eu explico, os colégios que aparecem nos primeiros vinte, trinta lugares são só de ricos, as escolas públicas tem alguns ricos, alguns remediados e todos os pobres. Agora diga-me se isto é justo. Se querem fazer rankings que façam os rankings dos colégios e o rankings das escolas públicas.

**e: A Avaliação Externa contribui para o desenvolvimento da autonomia das escolas?**

**E:** Não concordo que a Avaliação Externa tenha contribuído muito, caso contrário as escolas já estariam mais autónomas e não estão e algumas mesmo com contratos de autonomia assinados. Tudo que envolva departamento financeiro está longe da autonomia. Eu ainda não percebi muito bem em que é que as escolas estão mais autónomas, por esta razão e na minha opinião o contributo da Avaliação Externa tem sido muito pequeninho, mesmo pequenino (risos). A autonomia ainda continua no papel, o que eu tenho visto é alguma articulação entre a escolas e a comunidade local.

**e: Qual é a finalidade de um Programa de Avaliação Externa das Escolas?**

**E:** Eu julgo que tem que ser sempre a de melhorar, desenvolver, modificar, corrigir, solucionar problemas e melhorá-los. A Avaliação Externa das Escolas tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das escolas, é um dos seus principais objetivos para melhorar as aprendizagens dos alunos e naturalmente os seus resultados.

Numa altura em que se fala tanto de rankings as escolas estão numa competição por isso que é injusto este tipo de divulgação, pois o que nos chega pelos mass media é uma ordenação. No entanto não se pode misturar para ordenar os colégios mais caros do país com as escolas públicas das zonas mais desfavorecidas e problemáticas

**e: Na sua opinião, que aspetos devem ser melhorados neste modelo de Avaliação?**

**E:** Todos podemos aceitar que a existir uma ordenação, ela deveria ser mais justa e levar em linha de conta certos condicionalismos socioculturais.

No meu ponto de vista este Modelo tem que contextualizar o meio escolar e o meio económico na avaliação, para não criar injustiças e pôr em causa a igualdade de oportunidades. Outra alteração na minha opinião era que as escolas fossem mais

autónomas no sentido de desenvolver projetos, programas e cursos adequados à sua população escolar, para dar respostas a alguns grupos de alunos que não se enquadram na naquele ano de escolaridade comum, ou naquele curso, ou porque apresentam interesses divergentes dos escolares.

**e: Não há autonomia nas escolas?**

**E:** Às vezes não há, cada vez mais a escola tem que estar preparada para dar respostas às situações do dia a dia, situações que já se arrastam com o tempo e não consegue. Esta falta de autonomia limita muitas dessas respostas, as escolas querem e sabem fazer, mas não podem fazer aquilo que sabem que poderia ser a resposta ideal e dar bons resultados. Isso acontece frequentemente em muitos agrupamentos e agora com os megas a tendência é para aumentar. Porque nós preocupámo-nos com os alunos, com as melhores respostas para cada caso, às vezes complicadíssimos, estamos sempre prontos para dar o nosso melhor, a grande dificuldade é mesmo o não poder fazer nada perante as situações, daí a autonomia ser necessária e urgente, no terreno que no papel já está. Atendendo à crise económica que o nosso país atravessa temos que estar ainda mais preparados para atender os nossos alunos. Não nos podemos esquecer que se há problemas em casa esses problemas são transportados para as escolas, se um aluno não está bem não pode estar disponível para aprender, logo os resultados descem, cabe à escola averiguar e solucionar com o apoio das famílias solucionar estas situações, que são muitas e complexas.

**Anexo 4 - Grelha de análise transversal dos inquéritos por entrevistas dos Coordenadores das Equipas de Autoavaliação de Escola**

**Categorização e análise dos inquéritos por entrevistas**

<b>Caraterização dos inquiridos</b>		
<b>Código</b>	<b>Anos de coordenador da equipa AAE</b>	<b>Formação em avaliação</b>
E1	5	Não
E2	3	Não
E3	2	Não
E4	6	Não
E5	2	Não
E6	4	Não
E7	1	Não
E8	5	Não
E9	6	Não
E10	4	Não
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Enunciado</b>
<b>Modelo de Avaliação Externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concordância e Importância</b></li> </ul>	<p>“Sim, concordo com o modelo, parece-me um modelo que pode trazer melhorias para as nossas escolas, mas ainda há muitas lacunas que têm que ser melhoradas”. E1</p> <p>“Este modelo é importado de países que têm apresentado bons resultados [...] por isso concordo. Contudo, acho que o grande problema é ao nível da autoavaliação”. E2</p> <p>“Sim, concordo desde que alguém nos oriente na sua operacionalização”. E3</p> <p>“Não, acho que se devia fazer um modelo e não copiar um europeu”. E4</p> <p>“O modelo é bom, só que é difícil implementá-lo no nosso país [...] ainda temos muito que trabalhar para conseguirmos resultados com ele”. E5</p> <p>“Concordo com o modelo porque há um envolvimento de toda a comunidade na escola, com o objetivo da sua melhoria da escola. Mas é difícil a sua operacionalização”. E6</p> <p>“Não concordo, parece muito complicado”. E7</p> <p>“Concordo, mas nós como equipa devíamos estar preparados para o pôr todo o processo em prática e não estamos, ninguém nos disse como fazer [...] só que era para fazer, porque era obrigatório”. E8</p> <p>“Sim, parece-me um bom modelo [...] espero que é traga mais resultados para o agrupamento, ao nível organizacional e ao nível dos resultados escolares,</p>

		<p>pois na minha opinião este modelo ainda não deu frutos”. E9</p> <p>“Não sei se concordo ou não, sei que está muito complicado, nós não sabemos se o que estamos a fazer está correto ou não, ninguém nos diz como fazer, é difícil”. E10</p>
<p><b>Mudanças Organizacionais no agrupamento</b></p>	<p>● <b>Dificuldades</b></p>	<p>“Sentimos dificuldades na implementação dos processos, conseguimos fazer o nosso trabalho”.E1</p> <p>Esse processo foi longo e complicado, mas acho que vamos conseguindo desenvolver o trabalho dentro dos nossos conhecimentos”. E2</p> <p>“Foi muito difícil, não sabíamos por onde começar porque não tínhamos um modelo a seguir, nem conseguimos arranjar alguém com conhecimento para nos orientar, tivemos que ser nós sem qualquer preparação ou formação a implementar os processos de autoavaliação”. E3</p> <p>“Não sabíamos qual o caminho a seguir, como começar, ainda estamos perdidos ninguém da equipa tem formação em avaliação e não tivemos ajuda nem da Inspeção Geral da Educação nem do Ministério da Educação, só tínhamos o site para consultar. [...] Foi complicado e continua ainda a ser, acrescido também pela falta de tempo comum disponível por todos os elementos da equipa”. E4</p> <p>“Não tivemos muitas dificuldades, fomos fazendo sempre como o objetivo de melhorar e tem corrido bem”. E5</p> <p>“Sim, foi difícil, mas tivemos que nos desenrascar (risos), foram muitas horas de trabalho extra letivo, muita leitura sobre o tema, não tivemos apoio. Como coordenador tenho que saber o que vou fazer com a equipa e sem formação é difícil”. E6</p> <p>“O nosso maior obstáculo foi a falta de formação em avaliação da equipa, não fomos preparados para enfrentar este desafio, que por sua vez é demasiado complexo, sem ajuda”. E7</p> <p>“Os agrupamentos apresentaram dificuldades na implementação de processos de autoavaliação e continuam a apresentar, porque nos faltou o apoio prometido no artigo 6.º da Lei 31/2002, sentimo-nos abandonados pelo Ministério da Educação”. E8</p> <p>“A direção da escola recorreu a uma empresa consultadoria para nos ajudar, [...] mesmo assim, foi um processo muito complicado e muito trabalhoso para a equipa”. E9</p> <p>“A Direção da escola fez vários contactos no sentido de obter esclarecimentos, quando tínhamos dúvidas, assim não tivemos grandes dificuldades”. E10</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Utilidade</b></li> </ul>	<p>“Utilizámos o relatório porque queremos melhorar o agrupamento no seu todo, e é só corrigindo o que está mal que se pode melhorar a escola”. E1</p> <p>“Não utilizou o relatório demos seguimento ao trabalho que estávamos a desenvolver”. E2</p> <p>“Sim o agrupamento utilizou o relatório para melhorar que não estava conforme o que a IGEC pretendia”. E3</p> <p>“O relatório é a nossa base para começar todo trabalho de melhoria”. E4</p> <p>“Sim, sempre, pois para melhorar devemos seguir orientações”. E5</p> <p>“O meu agrupamento desde sempre utilizou o relatório pois lá refere os pontos fracos que se deve melhorar, é por aí que começamos”. E6</p> <p>“Estamos a trabalhar três ou quatro aspetos, que a partir do conteúdo do relatório consideramos mais significativos para o agrupamento, são os Resultados, a Relação com os pais, ao nível da articulação e processo de autoavaliação, partindo do relatório da Inspeção Geral da Educação”. E7</p> <p>“O meu agrupamento segue as orientações da Inspeção e do MEC”. E8</p> <p>“Atualmente a equipa está a trabalhar as três áreas que foram apontadas no relatório para melhorar, são elas a participação dos alunos na vida escolar, como forma de aprofundar a educação para a cidadania; a monitorização dos planos de ação dos departamentos e a consolidação do processo de autoavaliação”. E9</p> <p>“O relatório é utilizado para fazer um diagnóstico às fragilidades da escola e trabalhar os pontos fracos apontados por ele”. E10</p>
<p><b>A Avaliação Externa e a melhoria dos agrupamentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Contributos</b></li> </ul>	<p>“Os resultados não melhoraram com a avaliação externa, na minha opinião pelo facto da maioria dos professores continuar a dar aulas baseadas em métodos tradicionais, em que o que interessa é os testes e os exames, não apostam em métodos alternativos aos tradicionais”. E1</p> <p>“No meu agrupamento os professores fazem todos os dia o seu melhor, no sentido de tornar as aulas mais apelativas e motivar os alunos, mas as aprendizagens não melhoraram, os resultados também não melhoraram, por isso a avaliação externa ainda não contribuiu para a sua melhoria”. E2</p> <p>“Os resultados mantiveram-se na média [...] nem subiram nem desceram significativamente”. E3</p> <p>“Estamos na média e acima da média, na maioria das disciplinas exceto a matemática do 9º ano e do 12º ano”. E4</p> <p>“Parece-me que os resultados se mantiveram em</p>

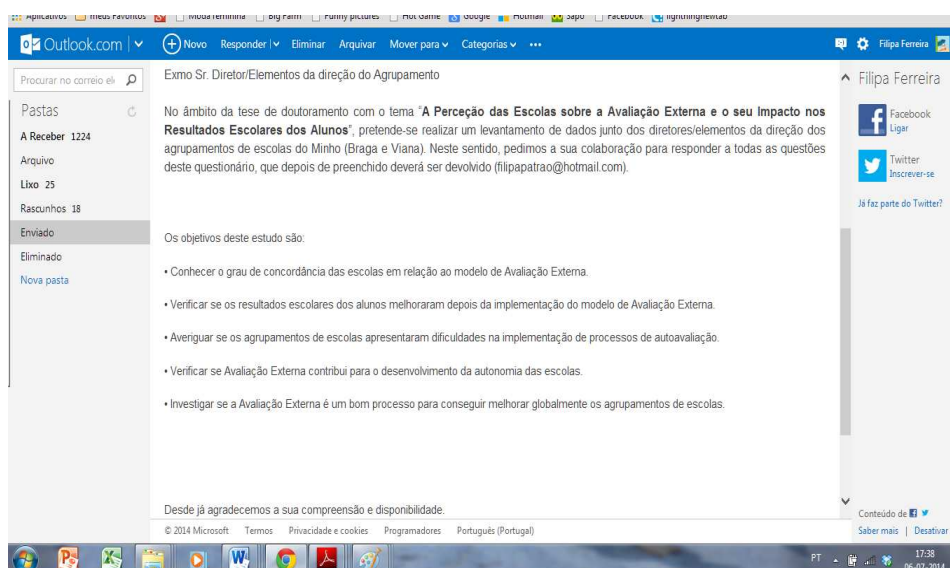
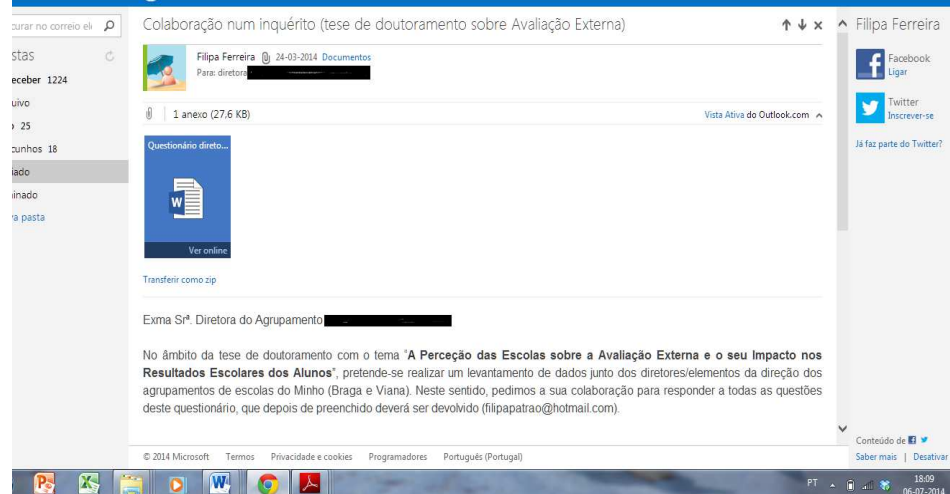
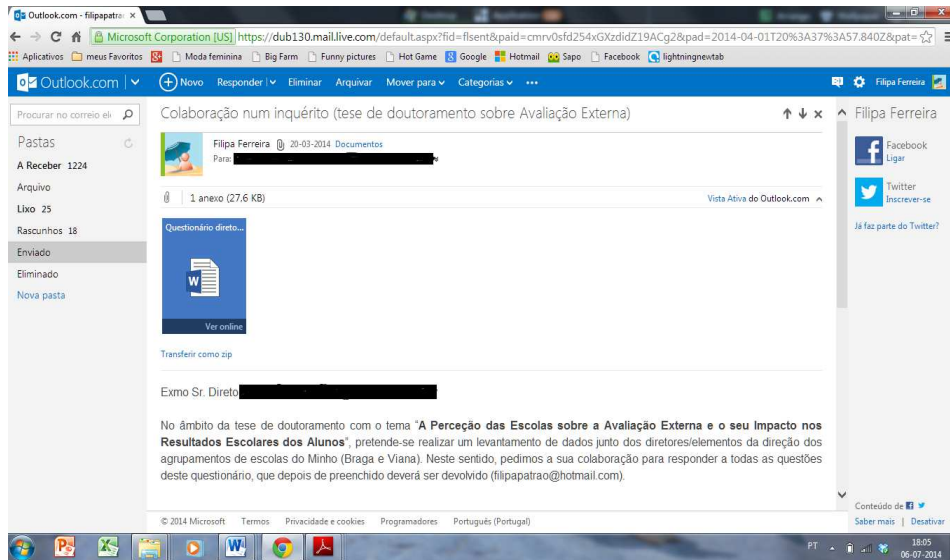
		<p>relação aos anos anteriores [...] não melhoraram nem pioraram com a avaliação externa". E5</p> <p>"O meu agrupamento celebrou contrato de autonomia este ano, comprometeu-se a manter e a melhorar os resultados dos alunos, mas acabou por não conseguir em algumas disciplinas". E6</p> <p>"Sim, parece-me que os resultados escolares têm vindo a melhorar neste agrupamento em que me encontro a lecionar nos últimos anos." E7</p> <p>"A Avaliação da Escolas trouxe mais exigência, por isso, espera-se melhoria nas aprendizagens e nos resultados escolares mas os professores têm fazer formação para acabar com o tipo de aulas que eram dadas há 100 anos atrás. As aulas de hoje têm de ser motivadoras para captar a atenção dos alunos"". E8</p> <p>Não, não verifiquei melhorias no meu agrupamento". E9</p> <p>"A avaliação externa no meu agrupamento ainda não trouxe melhorias, ainda não contribuiu para a melhoria das aprendizagens nem dos resultados escolares, continuamos na mesma, mas eu acho que os professores têm de fazer formação em avaliação" (E10)</p>
	<p>• <b>Qualidade</b></p>	<p>"É bom, este processo é melhor do que os processos anteriores, no entanto, é difícil de o colocar em prática". E1</p> <p>"É um processo que envolve muitos intervenientes, se todos colaborarem e remarem na mesma direção pode ser que se consiga atingir os objetivos da Inspeção Geral de Educação e do Ministério da Educação". E2</p> <p>"Tratando-se de um processo obrigatório, antes de ser implementado deveriam ter sido preparadas equipas nas escolas, com formação dada pelo MEC ou pela IGEC. Para que cada agrupamento não sentisse tantas dificuldades e conseguisse atingir os seus objetivos". E3</p> <p>"Acho que sim, o processo em si é bom. Mas a forma como começou é que foi, e continua a ser errada, falta conhecimentos, falta orientação, falta organização em todo o processo, falta formação, falta apoio do ministério e também parece faltar vontade em querer mudar as coisas, na minha opinião". E4</p> <p>"A Avaliação Externa é um bom processo, não sei é se vai melhorar os agrupamentos da forma que eles precisam". E5</p> <p>"Espero bem que sim, é para isso que estamos a trabalhar, para melhorar o agrupamento a todos os níveis". E6</p> <p>"Eu considero que este processo não é mau [...]"</p>

		<p>contudo, posso constatar que as melhorias são muito lentas”. E7</p> <p>“Eu acho que tem que ser através da avaliação externa, é um bom processo para a melhoria organizacional”. E8</p> <p>“É um processo que pode levar à melhoria do agrupamento, contudo, é muito complicado porque envolve muita gente da escola e fora da escola e muito tempo”. E9</p> <p>“Acho que não vai melhorar muito, até agora não melhorou grande coisa”. E10</p>
<p><b>Avaliação Externa das Escolas</b></p>	<p>● <b>Contributo</b></p>	<p>“Não concordo que a avaliação externa tenha contribuído muito, caso contrário as escolas já estariam mais autónomas e não estão”.E1</p> <p>“Sim, na minha opinião tem vindo a contribuir, embora muito lentamente”. E2</p> <p>“A autonomia da escola no nosso país é mais no decreto do que na prática, nós na equipa sentimos isso [...] é muito mitigada e muito lenta, nunca mais cá chega (risos)”.E3</p> <p>“Não me parece que tenha contribuído suficientemente, acho que devia contribuir mais, dando as ferramentas necessárias para que as escolas conquistem a sua autonomia”. E4</p> <p>Sim, mas de uma forma muito lenta, tem muitos entraves. E5</p> <p>“Eu acho que avaliação externa não reforça a autonomia, pois o sistema ainda está muito centralizado”. E6</p> <p>“As escolas querem celebrar contratos de autonomia para ver se conseguem alcançar a autonomia desejada”. E7</p> <p>“Acho que não, a administração central tem impedido que isso aconteça”. E8</p> <p>“Como diz Barroso, um entendido na matéria, «a autonomia tem sido uma ficção» e agora eu acrescento, tem de passar à realidade (risos)”. E9</p> <p>“Eu acho que as escolas sem autonomia não têm os progressos esperados nas aprendizagens dos alunos, que é o objetivo principal de qualquer escola. [...] Mas também acho que as escolas são que têm que a conquistar através dos trabalhos desenvolvidos”. E10</p>
	<p>● <b>Finalidade</b></p>	<p>“A avaliação externa das escolas tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das escolas [...] para melhorar as aprendizagens dos alunos”. E1</p> <p>“É uma obrigatoriedade nacional e internacional [...] para melhorar as aprendizagens dos alunos e combater o insucesso”. E2</p> <p>“Dar a conhecer à administração central o que que as escolas fazem para melhorar os resultados</p>

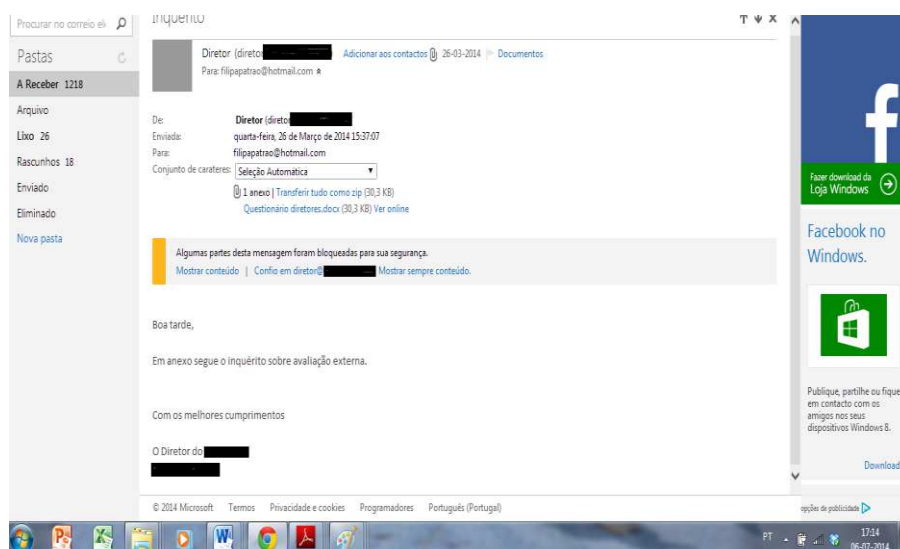
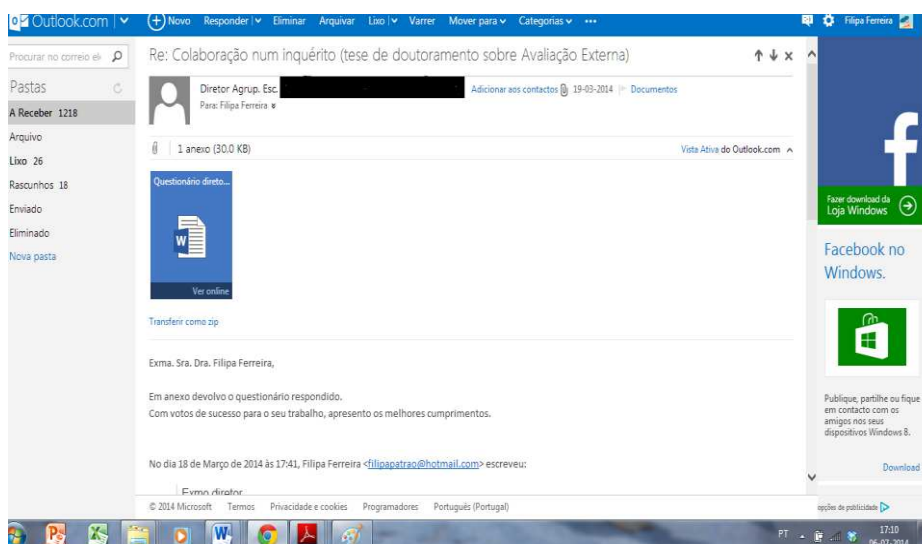
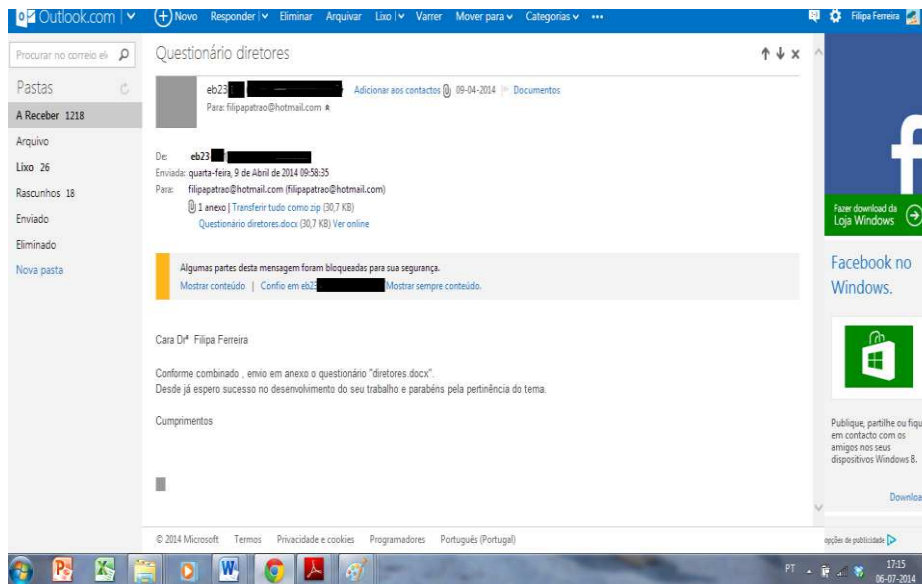
		<p>escolares”. E3</p> <p>“A melhoria organizacional dos grupamentos de escolas, conseguir que a escola melhore no seu todo, não esquecendo as aprendizagens dos alunos”. E4</p> <p>“O cumprimento de requisitos internacionais [...] e prestar contas à Administração Central”. E5</p> <p>“A principal finalidade é melhorar a aprendizagem dos alunos e melhorar o ensino desenvolvendo agrupamentos”. E6</p> <p>“Para melhorar as aprendizagens dos alunos e para melhorar os agrupamentos de escolas”. E7</p> <p>“Finalidade? É o cumprimento de requisitos internacionais mas também a melhoria das escolas e dos alunos”. E8</p> <p>“Para mim é incentivar práticas de autoavaliação, e fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas”. E9</p> <p>“A finalidade é mostrar à IGEC o que as escolas andam a fazer, principalmente ao nível dos resultados escolares”. E10</p>
<p><b>Aperfeiçoamento do Modelo de Avaliação</b></p>	<p>● <b>Opiniões</b></p>	<p>“Este modelo tem que contextualizar o meio escolar na avaliação, para não criar injustiças e pôr em causa a igualdade de oportunidades”. E1</p> <p>“Só se pode comparar o comparável. Faz algum sentido ordenar na mesma escala uma escola em centro urbano bem desenvolvido com outra no interior rural por desenvolver? Escolas com infraestruturas com outras quase sem condições de funcionamento? Escolas com corpo docente estável e motivado com escolas carentes de professores? Não faz sentido”. E2</p> <p>“Este modelo deveria ser simplificado para se tornar mais fácil na prática”. E3</p> <p>“As escolas não devem ser avaliadas da mesma forma, por exemplo, formar uma ordenação por patamares ou categorias [...] Todos aceitamos que a existir uma ordenação, ela deveria ser mais justa e levar em linha de conta certos condicionalismos socioculturais”. E4</p> <p>“Este modelo deveria fazer uma avaliação diferenciada, ou seja, de acordo com o contexto económico-social e cultural de cada um”. E5</p> <p>“Um modelo que apoie as escolas, fornecendo-lhes recursos materiais, humanos e financeiros para elas desenvolver a sua autonomia”. E6</p> <p>“Um aspeto importante é que reforce o desenvolvimento da autonomia das escolas, só com autonomia podem melhorar.” E7</p> <p>“Este modelo não deveria focar-se tanto nos resultados, deveria dar mais importância aos outros</p>

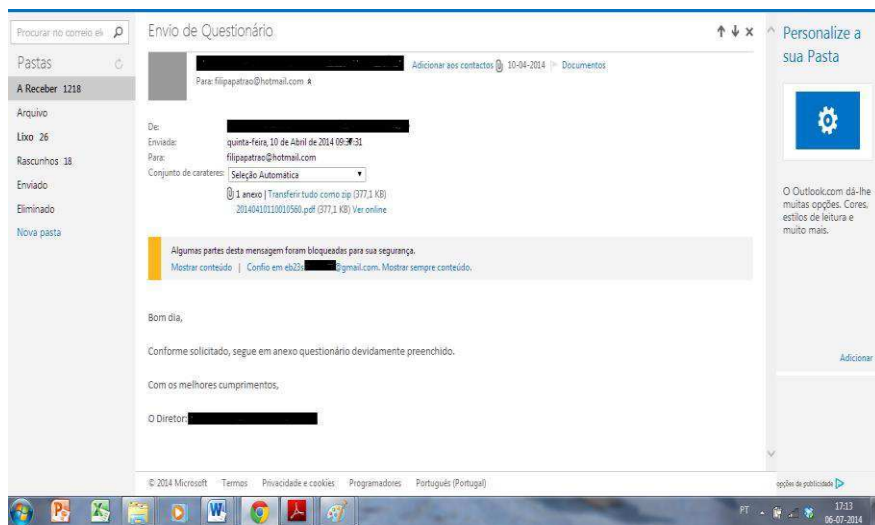
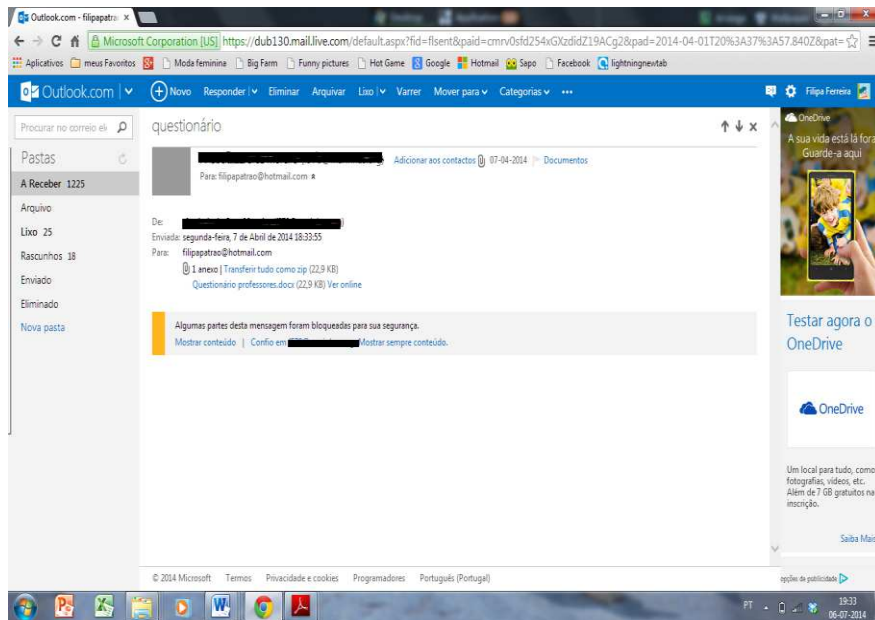
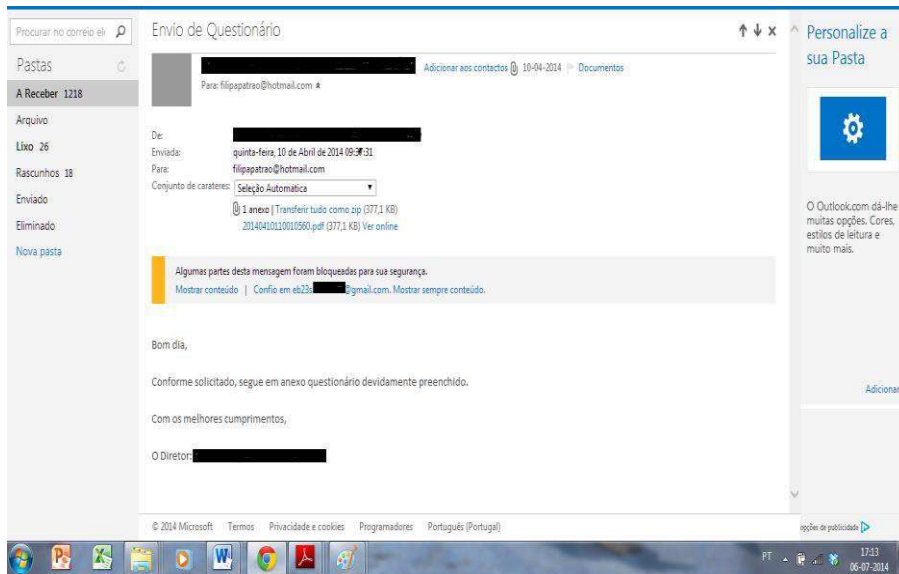
		<p>domínios, para não criar rivalidades entre escolas por causa da publicação dos rankings”. E8</p> <p>“Os domínios avaliados deveriam ser mais equivalentes, não se verificar tantas diferenças entre eles”. E9</p> <p>“A introdução dos contextos socioeconómicos e culturais das escolas na avaliação, para que não sejam criadas situações de injustiça. Que todas as escolas possam ser avaliadas de uma forma justa.” E10</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Anexo 5 – Alguns dos Questionários enviados aos diretores dos Agrupamentos de Escolas



## Anexo 6 – Alguns dos Questionários recebidos dos diretores dos Agrupamentos de escolas





## Avaliação Externa das Escolas

### **PLANO DE MELHORIA**

Na sequência da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas (nome da escola), realizada entre os dias 13 a 15 de fevereiro de 2012, e do correspondente Relatório elaborado pela equipa inspectiva, apresenta-se o Plano de Melhoria tendo como horizonte temporal de implementação o ano lectivo 2012/2013. Esta limitação temporal não impede a sua aplicação nos anos subsequentes, justifica-se uma vez que no final do ano lectivo 2012/2013 se terá de desenvolver o processo de eleição do director, que conforme definido na legislação aplicável, apresentará um plano de acção sobre o qual se estruturará um novo projecto educativo.

Com este plano, pretende-se definir um conjunto de estratégias que contribuam para aperfeiçoar práticas e procedimentos, nomeadamente, as identificadas no Relatório de Avaliação Externa como áreas de melhoria.

A equipa de avaliação entendeu que as áreas onde o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são:

- 1. A participação e a assunção de responsabilidades por parte dos alunos na vida escolar, como forma de aprofundar a educação para a cidadania.**
- 2. A monitorização dos planos de acção dos departamentos, enquanto estratégia de supervisão da prática lectiva e reflexão de processos de desenvolvimento de currículo.**
- 3. A consolidação do processo de auto-avaliação, tornando-o mais abrangente e com impacto nas práticas profissionais.**

**1. Participação e a assunção de responsabilidades por parte dos alunos na vida escolar, como forma de aprofundar a educação para a cidadania.**

<b>Ações/estratégias</b>	<b>Responsabilidade e calendarização das acções/estratégias</b>	<b>Critérios de sucesso das acções/estratégias</b>
Promover junto dos alunos a reconstituição da associação de estudantes.	Direcção da escola - durante o 1º período do ano lectivo 2012/2013.	Constituir a associação de estudante.
Promover a participação de alunos em concursos e projectos regionais ou nacional.	Biblioteca. Participação no projecto Parlamento dos Jovens.	Participação no projecto.
Fomentar a participação de crianças e jovens em acções de voluntariado.	Equipa da Escola promotora de Saúde. Voluntariado no Lar de idosos. Ações de preservação do meio ambiente. Participação em campanhas de recolha de alimentos para famílias carenciadas...	Manutenção de níveis de participação estáveis ao longo do ano.
Promoção de actividades de interacção de alunos com os jovens da unidade de multideficiência.	Equipa da educação especial. Actividades de leitura, expressão plástica, expressão dramática, passeios, actividades desportivas...	Grau de satisfação dos participantes.
Fomentar a participação na tomada de decisão sobre vários domínios da vida escolar.	Director. Definição de uma hora semanal para atendimento aos alunos que pretendam apresentar sugestões de melhoria sobre o funcionamento da escola.	Níveis de participação dos alunos.

**2. A monitorização dos planos de acção dos departamentos, enquanto estratégia de supervisão da prática lectiva e reflexão de processos de desenvolvimento do currículo.**

<b>Ações/estratégias</b>	<b>Responsabilidade e calendarização das acções/estratégias</b>	<b>Critérios de sucesso das acções/estratégias</b>
Reformulação e adequação das actividades e práticas docentes em função dos resultados da avaliação.	Professores Conselho de disciplina/Final de cada período.	Comparação do aproveitamento dos alunos no final de cada período lectivo.
Monitorização dos APA (eficácia perante as metodologias aplicadas).	Professores Conselho de disciplina/Final de cada período.	Verificação dos impactos causados nas aprendizagens e sucessos dos alunos.
Implementar subsistema de auto-avaliação do departamento, com intenção de provocar melhorias.	Direção/Equipa de auto-avaliação/Coordenadores de departamento.	Definição/elaboração de instrumentos de recolha e tratamento da informação para permitirem a monitorização das acções de melhoria ajudarem a intensificar uma cultura de auto-avaliação no agrupamento.

Melhorar a articulação e a sequencialidade entre os níveis e ciclos de educação e ensino do agrupamento.	Coordenadores de departamento/coordenadores de disciplina.	Elaboração conjunta de instrumentos de planificação e de avaliação.  Alteração de documentos internos com mais ou menos êxito consoante a facilidade de operacionalização. Maior rigor e objectividade na análise.  Maior cooperação entre professores de anos de escolaridade diferentes.
Implementar coadjuvação em sala de aula em turmas numerosas ou heterogéneas, nas disciplinas com insucesso e/ou sujeitas a exame nacional.	Direção/grupo de trabalho.	Desenvolvimento de uma prática de colaboração na procura de soluções para melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino.  Verificação dos impactos causados nas aprendizagens e sucessos dos alunos.
Construção de uma ficha de auto-avaliação do aluno comum a cada nível de ensino.	Grupo de trabalho/Início do ano lectivo.	O instrumento permitirá ao aluno focalizar a sua reflexão nos aspectos fundamentais do seu desempenho.  Distingue perfis de auto-avaliação atendendo ao nível de ensino.
Planificação articulada dos conteúdos/estratégias de ensino nos anos terminais e iniciais de ciclo, tomando como referência as (futuras) metas curriculares da disciplina e o programa da disciplina.	Professores dos anos de escolaridade/Início do ano lectivo.	Visão e gestão articulada dos conteúdos.  Harmonização das estratégias de ensino /trabalho.
Construção de instrumentos de observação e registo para o domínio da oralidade e para a avaliação da leitura.	Grupo de trabalho/Início do ano lectivo.	Enquadramento da observação do desempenho. Contribui para a objectividade e coerência avaliativas destas áreas disciplinares.
Elaboração conjunta dos instrumentos de avaliação formal nos anos de escolaridade onde haja dois (ou mais) professores a leccionar a disciplina.	Professores dos anos de escolaridade/ao longo do ano lectivo.	Gestão da leccionação do programa e do cumprimento da planificação.
Reflexão trimestral, em Conselho de disciplina, sobre os resultados dos alunos tendo por referência a média nacional (nas disciplinas onde existir) e/ou a média da turma. Analisar desvios, apontando causas prováveis e caminhos de melhoria.	Professores - Conselho de disciplina/final de cada período.	Desenvolvimento de uma prática de colaboração na procura de soluções para melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino.

Aperfeiçoamento da articulação entre as disciplinas do Departamento, dando especial ênfase às reuniões entre o coordenador de Departamento e os coordenadores dos diversos grupos disciplinares destinadas a tratar as tarefas de planeamento e acompanhamento das práticas educativas.	Departamentos Curriculares Grupos Disciplinares	Planeamento e de acompanhamento das práticas educativas/funções que estão acometidas aos grupos de recrutamento.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3. A consolidação do processo de auto-avaliação, tornando-o mais abrangente e com impacto nas práticas profissionais.

Ações/estratégias	Responsabilidade e calendarização das ações/estratégias	Critérios de sucesso das ações/estratégias
Elaborar relatório de auto-avaliação da implementação do projeto educativo.	Equipa de avaliação interna. Durante o 1º período	Elaboração do relatório.
Elaborar planos de acção de melhoria estruturados para as diferentes meyas do projecto educativo.	Equipa de avaliação interna. Elaborar planos de acção de melhoria em função do relatório de auto-avaliação e eventuais “desvios” dos objetivos do projecto educativo.	Elaborar os planos de acção.
Instituir mecanismos de divulgação dos planos de melhoria junto da comunidade educativa.	Equipa de avaliação interna. Definir o circuito de divulgação dos planos de melhoria junto da comunidade educativa.	Divulgação e reflexão da comunidade educativa.

**Anexo 8 - Aspetos a melhorar no Modelo de Avaliação Externa das Escolas apontados pelos inquiridos nas questões 7 do IQ1 e 5 de IQ2**

<b>Na sua opinião que aspetos devem melhorar neste modelo de Avaliação Externa das Escolas (máximo 3).</b>	Frequência
A avaliação deve ter em conta os problemas de cada escola em particular e agir. Não medir as escolas só pelos seus resultados escolares.	1
A avaliação externa não deve ser condicionada só pelos resultados escolares dos alunos, cada escola é um caso, por isso deve entrar na avaliação diversos fatores. Este modelo deverá considerar o contexto social e cultural da cada agrupamento na avaliação.	1
A equipa de avaliação externa deveria ter um grupo de trabalho permanente no apoio às escolas, só assim estas podem melhorar.	1
A escola está como o país, está tudo mal. A mudança teria que ser no sistema educativo.	1
Acabar com os rankings das escolas.	1
Aumentar a autonomia das escolas. Valorizar os professores e responsabilizar os pais. Reduzir os direitos e aumentar os deveres dos alunos, assim a escola poderá melhorar.	1
Autonomia.	1
Avaliar o agrupamento num todo, não só os resultados escolares. Mais recursos financeiros, materiais e humanos para melhorar a escola. Mais incentivo e motivação para os professores.	1
Avaliar o trabalho que está a ser realizado nas escolas ao nível social com as crianças desfavorecidas.	1
Contemplar na avaliação o papel de suporte social da escola. O lugar do observador externo deveria substituído por um diretor. Uma equipa de avaliadores que tenha experiência do Sistema Educativo Público.	1
Contextualizar o meio escolar.	1
Continuidade deste novo modelo.	1
Elaboração do contexto sociocultural da comunidade e atribuir-lhe uma ponderação na avaliação, as escolas são diferentes e os contextos sociais também são diferentes.	1
Elaboração do contexto sociocultural da comunidade e atribuir-lhe uma ponderação na avaliação.	1
Este modelo de avaliação baseia-se na medição de resultados escolares e formalização de um "ranking". Não contempla outras ações menos mensuráveis e o papel de suporte social que a escola desenvolve particularmente com alunos mais carenciados e meios mais desfavorecidos.	1
Haver uma coerência na avaliação entre as várias equipas de avaliadores externos a nível nacional.	1
Maior apoio às escolas ao nível de orientação para a melhoria dos agrupamentos, por parte da equipa da avaliação externa.	1
Maior autonomia das escolas.	1
Maior autonomia das escolas. Maiores apoios MEC.	1
Maior autonomia mas também mais ajuda do MEC.	2
Maior autonomia. Valorizar a escola.	1
Maior autonomia. Valorizar a escola. Valorizar o trabalho dos professores	1
Maior divulgação deste tipo de avaliação. Maior autonomia das escolas.	1
Mais autonomia das escolas. Mais apoio por parte da equipa de avaliação nos dispositivos de autoavaliação.	1

Mais autonomia das escolas. Visitas anuais às escolas da equipa da avaliação.	1
Mais visitas da equipa de avaliação.	1
Motivar os professores. Seguir um modelo de autoavaliação.	1
Mudar a ESCOLA.	5
Mudar o sistema educativo.	3
Mudar o sistema educativo. Mudar a escola.	1
Não avaliar só resultados escolares.	2
Não criar rivalidades e competições nas escolas por causa dos rankings. Não medir as escolas só pelos seus resultados escolares. Ter em conta os problemas de cada escola em particular e sugerir e apoiar as mais problemáticas de perto.	1
Não dar só valor aos resultados escolares dos alunos na avaliação do agrupamento. Ter em conta na avaliação o contexto sociocultural d cada agrupamento. Se os problemas sociais forem resolvidos, os resultados irão melhorar. Substituição do observador externo por um diretor que tem experiência no terreno.	1
Não divulgar os rankings das escolas na comunicação social, mas sim a nível distrital.	1
Não medir só os resultados escolares.	1
Não valorizar tanto os resultados escolares. Ter em atenção o contexto sociocultural do agrupamento.	1
O maior aspeto que deve ser melhorado é o sistema educativo.	1
O sistema educativo é que tem de mudar.	1
O Sistema Educativo é que tem de mudar.	1
Os avaliadores externos mais ativos. Inspetores mais coerentes.	1
Os resultados escolares são importantes, mas a escola é muito mais que os resultados. Não contribuir pensar só em rankings.	1
Quase todos! As escolas estão como o país: falta de democraticidade, falta de bom senso e falta de boas lideranças.	1
Redução do nº de dias de permanência na escola. Diminuir o tempo de intervenção do diretor durante as visitas. Avaliar o papel de suporte social desenvolvido pela escola com os alunos carenciados	1
Redução do nº de dias de permanência. Substituir o observador por um professor (diretor). Repensar a apresentação - deveria ser mais curta a intervenção do Diretor.	1
Toda a avaliação externa encontra-se condicionada aos resultados escolares não sendo os diferentes domínios independentes, o que na minha opinião deveriam ser.	1
Todos os aspetos.	8
Todos, fazer um modelo novo.	5
Todos.	8
TODOS.	4
Um modelo de autoavaliação do ministério para as escolas seguir.	5
Um modelo de avaliação que não se baseie só na medição de resultados e rankings. Contemplar o papel de suporte social que a escola desenvolve com os alunos carenciados, que cada vez é mais difícil. Valorização da escola pública.	1
Um modelo que não se baseie só na medição de resultados escolares e rankings. Este modelo não deve ter como prioridade só resultados escolares, mas sim os problemas de cada agrupamento e ser avaliado pelo trabalho realizado nesse sentido. Diminuição do tempo de intervenção do diretor.	1
Um modelo que não valorize tanto os resultados escolares e contemple mais a parte social da escola. Não criar competição das escolas com os rankings, levando as melhores escolas a escolher os bons alunos e a rejeitar os alunos mais fracos e aqueles com Necessidades educativas especiais.	1

Uma equipa de avaliadores que conheça e tenha experiência do sistema de ensino público. Ex: professores com experiência na gestão, representantes das associações de pais, autarcas com reconhecimento.	1
Uma equipa de avaliadores que conheça e tenha experiência do Sistema Educativo Público. Coerência nas equipas de avaliação. Não avaliar só os resultados dos alunos, a escola é muito mais que resultados escolares.	1
Valorizar na avaliação o contexto sociocultural de cada agrupamento. Valorizar na avaliação as escolas que fazem projetos para combater o insucesso, a indisciplina, o bullying, parcerias para ajudar os alunos de classes sociais desfavorecidas etc... Valorizar as boas lideranças.	1
Valorizar o agrupamento num todo, não só os resultados escolares.	1
Valorizar o trabalho feito nas escolas ao nível das crianças carenciadas e suas famílias. Valorizar os projetos realizados pelas escolas, no sentido de combater o insucesso escolar. Valorizar o trabalho dos professores.	2
Visitas mais frequentes, mas com duração mais curta. Maior autonomia das escolas com boas lideranças.	1
Total	314

**Anexo 9** - Lista de itens que constam no documento de Apresentação do Agrupamento de Escola à IGEC

## **Documento de Apresentação do Agrupamento de Escola à Equipa da Avaliação Externa**

### **Itens do documento para cada um dos domínios:**

Caraterização geral do agrupamento

Contexto social, cultural e económico

### **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  
Valorização das competências e promoção do desenvolvimento profissional  
Mobilização dos recursos da comunidade educativa

### **Gestão**

Crítérios e práticas de organização e afetação dos recursos  
Crítérios 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

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

## Anexo 10 – Os primeiros e-mails recebidos com palavras de incentivo ao trabalho de investigação por parte de diretores e de professores.

