

# Avaliação Externa das Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nas Unidades Orgânicas do CFAE Centro-Oeste

Relatório de Projeto

João José Bernardes e Silva

Trabalho realizado sob a orientação da

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Leiria, outubro de 2020

Mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, minha orientadora, pelo debate de ideias, conselhos e entusiasmo que transmitiu.

Agradeço a todos os colegas de mestrado pelo clima de empatia e entreaajuda que criaram ao longo deste período exigente.

À minha família agradeço por me proporcionar o apoio incondicional em todas as etapas deste processo.

## RESUMO

“Os processos de avaliação externa e de autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo” (Correia et al., 2015, p. 100). Estes seguem duas linhas de abordagem, nomeadamente avaliar para a melhoria (school improvement) e avaliar para a prestação de contas (school accountability). A reforçar esta linha de pensamento temos as palavras de Pacheco (2014) quando afirma que a “avaliação externa tem como um dos seus principais objetivos promover uma educação de qualidade” (p. 20). Mas será que estes desígnios da Avaliação Externa das Escolas estão a ser alcançados?

O presente estudo analisou as principais tendências de evolução de desempenho das escolas, entre os dois primeiros ciclos de AEE, com base nas asserções de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. A proximidade geográfica determinou a escolha do universo deste estudo, em que centrámos a análise nas escolas da área de influência do CFAE Centro-Oeste.

A análise documental dos relatórios de escola da AEE, da responsabilidade da IGE/IGEC, constituiu-se como a principal fonte informativa, num estudo de carácter qualitativo e quantitativo.

Pretende-se que a AEE seja um processo indutor de uma cultura de escola em que a melhoria é o seu desígnio maior. Mas, efetivamente, qual foi a evolução qualitativa das escolas do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE? À medida que os ciclos avaliativos se vão sucedendo é expectável que o número de Pontos Fortes das escolas aumente e o número de Áreas de Melhoria diminua e que a diferença entre estes dois indicadores aumente no sentido positivo. É nesta diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria que podemos perceber qual o sentido da evolução do desempenho das escolas nos processos de AEE.

Os resultados deste estudo revelam que em metade das escolas analisadas se manteve a diferença entre o número de pontos fortes e o número de áreas de melhoria. Nas restantes escolas verifica-se uma regressão nesta diferença. Esta conclusão confronta-nos com uma realidade que é díspar dos objetivos do processo de AEE, principalmente no que toca ao “school improvement”.

**Palavras chave:** Avaliação Externa da escola, Áreas de melhoria da escola, Pontos Fortes da escola, School accountability, School improvement.

## ABSTRACT

"The external evaluation and self-evaluation processes are pointed out as decisive instruments for the quality of the educational service improvement" (Correia et al., 2015, p. 100). These processes follow two lines of approach, namely as far as evaluating for improvement (school improvement) and evaluating for accountability (school accountability) are concerned. To reinforce this line of thought, we have Pacheco's words (2014) when he states that “external evaluation has as one of its main aims to promote an education of quality” (p. 20), but are these goals of the External Schools Evaluation being achieved?

Thus, the present study has emerged and intends to determine the main trends in the evolution of school performance, between the first two cycles of ESE, based on the assertions of Strengths and Areas of Improvement. The geographic proximity has determined the choice of the universe of this study. We focused the analysis on the schools in the area of influence of the CFAE Centro-Oeste.

The document analysis based on ESE school reports, under the responsibility of IGE / IGEC, was the main source of information, having in mind a qualitative and quantitative study.

We know that ESE is seen as a process capable of inducing a new school culture in which improvement is its main purpose. But, effectively, how has the qualitative evolution of schools been like from the 1st to the 2nd cycle of ESE?

It is expected that as the assessment cycles are being carried out, the Strengths increase and the Areas of Improvement decrease, but mainly, that the difference between these two indicators increase in the positive direction. Actually, it is in this difference between Strengths and Areas of Improvement that we can perceive the meaning of the schools performance evolution in the ESA processes.

The results of this study reveal that in half of the analysed schools, the difference between the number of Strengths and the number of Areas of Improvement has remained. In the other schools there is a regression in this difference. This conclusion confronts us with a reality that is different from the objectives of the ESA process, mainly from those concerning the "school Improvement" purposes.

**Keywords:** External school Evaluation, School improvement areas, School strengths, School accountability, School improvement.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
ABSTRACT .....	iv
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Abreviaturas .....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	5
1. Avaliação Institucional: caminho de não retorno .....	5
Introdução.....	5
1.1. Avaliação Institucional: school improvement e school accountability .....	6
2. Avaliação externa das escolas em Portugal: rastros de história.....	15
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	15
2.1. Diversidade de modelos de avaliação das escolas em Portugal .....	16
2.2. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, como referencial.....	18
2.3. Os modelos internacionais de AEE como base de inspiração.....	19
2.4. Os modelos de AEE enquadrados pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Análise comparativa.....	21
2.5. Aserções e Valoração da Prestação das Escolas nos Diferentes Domínios no 1.º Ciclo de AEE.....	33
2.6. Aserções e Valoração da Prestação das Escolas nos Diferentes Domínios: A realidade no 2.º Ciclo de AEE .....	35
2.7. O 3.º Ciclo de AEE como realidade latente em vigor.....	37
CAPÍTULO II – Metodologia .....	39
Introdução.....	39

1. Problemática, pergunta de partida e objetivos da investigação .....	39
2. Desenho da investigação .....	41
3. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados .....	42
4. População e Universo do Estudo - Caracterização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do CFAE Centro-Oeste .....	43
Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados .....	45
1. Pontos Fortes, Áreas de Melhoria e Classificações por Domínio nas Escolas do CFAE Centro-Oeste .....	45
Introdução .....	45
1.1. Classificações Por domínio Em Cada Escola no 1.º ciclo de AEE .....	46
1.2. Distribuição do Número de Pontos Fortes e Pontos Fracos por Domínio no 1º Ciclo de AEE .....	49
1.3. Análise das classificações por escola e domínio no 2.º ciclo de AEE.....	54
1.4. Distribuição do Número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria por Domínio no 2.º Ciclo de AEE .....	56
1.5. Análise comparativa da Diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria e as Classificações por domínio, no 2.º Ciclo de AEE .....	58
1.6. Pontos Fortes e Pontos Fracos/Áreas de Melhoria: Análise Evolutiva entre os dois primeiros ciclos de AEE .....	59
2. Autoavaliação e Melhoria: evolução entre dois ciclos avaliativos .....	65
3. Conclusões .....	73
Bibliografia.....	77
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	89
Anexos.....	1
Anexo 1 - Caracterização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do CFAE Centro-Oeste .....	2
Anexo 2 - Grelha de análise de conteúdo das asserções de Áreas de melhoria no campo de análise de Autoavaliação e melhoria. ....	7



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Classificações (%) por domínio no 1.º Ciclo de AEE .....	48
Figura 2 - Diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos por domínio, no 1.º Ciclo de AEE.....	52
Figura 3 - Classificações (%) por domínio no 2.º Ciclo de AEE .....	55
Figura 4 - Diferença entre Pontos Fortes e Áreas de Melhoria por domínio, no 2.º Ciclo de AEE .....	58
Figura 5 -Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE .....	60
Figura 6 -Número de Pontos Fortes nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE .....	61
Figura 7 - Número de Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE.....	62
Figura 8 - Diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE .....	64

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios, fatores e campos de análise nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE.....	26
Tabela 2 - Objetivos dos 1.º e 2.º Ciclos de AEE.....	30
Tabela 3 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do CFAE Centro-Oeste avaliados nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE.....	43
Tabela 4 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Classificação por escola e domínio de AEE .....	47
Tabela 5 - 1.º Ciclo de AEE - Pontos Fortes e Pontos Fracos.....	50
Tabela 6 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Pontos Fortes por domínio ....	50
Tabela 7 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Pontos Fracos por domínio....	51
Tabela 8 - Classificação por domínios e por AE/Escola no 2.º Ciclo de AEE.....	54
Tabela 9 - Número de Pontos Fortes e de Pontos Fracos no 2.º Ciclo de AEE .....	56
Tabela 10 - Pontos Fortes por domínio no 2.º Ciclo de AEE.....	57
Tabela 11 - Áreas de Melhoria por domínio no 2.º Ciclo de AEE .....	57
Tabela 12 - Autoavaliação e melhoria: Indicadores e Referentes nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE.....	65
Tabela 13 - Pontos Fortes e Áreas de Melhoria no campo de análise Autoavaliação e Melhoria, nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE .....	67
Tabela 14 - Asserções de Áreas de Melhoria no campo de análise de Autoavaliação e Melhoria, nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE .....	68

## ABREVIATURAS

AEE – Avaliação Externa das Escolas

AVES – Avaliação das Escolas Secundárias

BM – Banco Mundial

CFAE Centro-Oeste – Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste

CNE – Conselho Nacional de Educação

EFQM – European Foundation for Quality and Management

IGE – Inspeção-Geral da Educação

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

OCDE – Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Europeu

OMC – Organização Mundial do Comércio

PEPT – Programa Educação para Todos

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

TIMMS - Trends in International Mathematics and Science Study

UE – União Europeia

## INTRODUÇÃO

A Avaliação Institucional das escolas é hoje uma realidade no contexto internacional e no sistema educativo nacional, emergindo como um imperativo da Qualidade. Avaliação Externa das Escolas e Autoavaliação das Escolas são realidades que entraram no léxico das comunidades educativas e ocupam lugar de destaque na certificação e reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas escolas, assim como no processo de melhoria da qualidade do sistema educativo.

A prestação de contas das escolas assume-se como um processo natural, pelo que a “OCDE recomenda que os países implementem sistemas de garantia de qualidade interna e externa do desempenho dos alunos” monitorizando os “padrões de desempenho do sistema de ensino” (Bieber, 2011, cit in Serrão, 2014, p. 289). Aliás, Serrão (2014) destaca a “introdução de medidas no sentido de promover *accountability* do sistema de ensino no que diz respeito à qualidade de aprendizagens dos alunos” (p. 289) como processo efetivo de prestação de contas. O conceito de *accountability*, na ótica de Afonso (2014), pode assumir uma configuração mais abrangente em que avaliação, prestação de contas e responsabilização surgem de forma integrada.

A avaliação das organizações escolares tem vindo a ocupar um lugar cimeiro no contexto das políticas educativas e, no entender de Correia et al. (2015, p. 100) “os processos de avaliação externa e de autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo.” Nesta linha de pensamento a avaliação externa e a autoavaliação das escolas impõem-se como um todo necessário, na certeza de que o desenvolvimento de apenas uma delas deixará sempre o processo incompleto. A Avaliação Externa das Escolas (AEE) tem tido um efeito significativo no desenvolvimento dos processos de autoavaliação, sendo estes fundamentais na promoção da capacidade interna de mudança com vista à melhoria. Contudo, não estão isentos de dificuldades (Bolivar, 2012).

Desde a implementação do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas que a autoavaliação foi assumida como uma exigência. As duas linhas de abordagem da AEE, *school improvement* e *school accountability*, manifestam-se na autoavaliação das

escolas e assiste-se a uma “encruzilhada de tensões entre proporcionar, por um lado, indicadores que permitam aferir a qualidade da escola na sua “versão mercantil” e, por outro, criar formas de autoavaliação congruentes com o seu ethos escolar e com a melhoria da escola na sua totalidade” (Correia, Fialho & Sá (2015, p. 100).

A prestação de contas e a melhoria surgem como determinantes no desenvolvimento da avaliação externa e da autoavaliação das escolas, mas Fialho (2009b) aponta como fatores da sua implementação as pressões associadas aos rankings das escolas, aos efeitos da AEE nas cotas da Avaliação de Desempenho dos Docentes e, não menos importante, “a oportunidade de poderem celebrar contratos de autonomia” (p. 101). A celebração destes contratos surge no decurso dos processos de avaliação externa e autoavaliação das escolas, afirmando-se como mais um passo na certificação e reconhecimento social da escola. Assim, os processos de avaliação das escolas enquadram-se num cenário de autonomia.

Segundo Fialho et al. (2014, p.149) a implementação de processos de AEE “emerge das políticas de descentração e descentralização seguidas por diversos estados, da pressão conjuntural no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência generalizada da prestação de contas”, ou seja, *school improvement e school accountability*. Bidarra (2014) considera mesmo que existe uma visão relativamente consensual nos pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre a AEE que aponta “para a necessidade de manter esta dupla finalidade, sumativa e formativa” (p. 234). A Inspeção Geral da Educação (IGE) assume um papel central em todo este processo e na sua visão a AEE é “um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51).

Com base nestes pressupostos surgiu a realização do presente estudo que pretende determinar as principais tendências de evolução qualitativa das escolas, entre os dois primeiros ciclos de AEE, com base no estudo da diferença entre o número de asserções de pontos fortes e do número de áreas de melhoria. (Embora no 1.º ciclo de AEE a terminologia utilizada fosse de pontos fortes e pontos fracos, optámos pela versão atual por uma questão de maior simplicidade de linguagem.)

Definimos um conjunto de objetivos específicos que pretendemos alcançar, nomeadamente:

- Determinar a evolução qualitativa das escolas a partir do número de pontos fortes identificados nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE;
- Perceber a evolução qualitativa das escolas com base no número de áreas de melhoria identificadas nos dois primeiros ciclos avaliativos;
- Compreender a evolução qualitativa das escolas por domínio de AEE, entre os dois ciclos avaliativos, a partir da diferença entre o número de pontos fortes e o número de áreas de melhoria;
- Analisar a evolução registada pelas escolas ao nível dos processos de autoavaliação e melhoria com base na análise de conteúdo qualitativa das áreas de melhoria.

Na realização do presente estudo a proximidade geográfica foi determinante para a escolha do universo. Assim, centrámos a análise nas escolas pertencentes à área de influência do Centro de Formação de Associação de Escolas Centro-Oeste, doravante designado por CFAE Centro-Oeste. No 1.º Ciclo de AEE contámos com 12 unidades orgânicas avaliadas e no ciclo seguinte, na sequência das agregações de escolas, vimos este número reduzido para 10 unidades. Quando falamos de unidades orgânicas estamos a referir-nos a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Por uma questão de simplicidade no discurso doravante passaremos a designá-las simplesmente por escolas.

Este estudo compõe-se de um enquadramento teórico, assente na revisão da literatura. Abordamos a importância da avaliação institucional, nomeadamente nas suas duas linhas condutoras: *school improvement* e *school accountability*. Consideramos fundamental uma reflexão sobre AEE tendo por base a ótica formativa da melhoria da escola e a ótica sumativa da prestação de contas. Não podemos esquecer que a avaliação das escolas no entender de Azevedo (2006) constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação que é reconhecida por governos e comunidade científica.

Abordamos as ligações entre avaliação externa, autoavaliação e autonomia como indissociáveis na avaliação da qualidade do serviço prestado e como pilares para o desenvolvimento de uma cultura centrada na melhoria. A perspetiva histórica também faz parte deste enquadramento teórico, sendo fundamental para se conhecer a diversidade de modelos de avaliação que já foram aplicados no nosso sistema educativo

e perceber as suas ligações com os modelos recentes de AEE. Nesta linha de análise a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, é vista como um referencial importante e alvo de uma análise mais detalhada. Quando analisamos os modelos de AEE numa perspetiva histórica percebemos a significativa influência dos modelos internacionais. Nesta perspetiva, destacamos as metodologias propostas pela European Foundation for Quality Management (EFQM) e o projeto How Good is Our School, da Escócia.

Posteriormente a esta análise, centrámo-nos no estudo dos modelos em vigor após a implementação da Lei n.º 31/2002, com especial destaque para a análise comparativa dos modelos do 1.º e 2.º Ciclos de AEE, procurando destacar as alterações realizadas. Este estudo comparativo faz mais sentido num momento em que se concluíram dois ciclos avaliativos e começa a ser posto em prática o 3.º Ciclo de AEE. Procurámos realizar uma abordagem às principais alterações que se perspectivam neste novo modelo, nomeadamente a “observação da prática letiva esteja contemplada na metodologia da avaliação externa” (Capela, 2015, p. 255). Esta linha de pensamento remete-nos para Azevedo (2007) que chama a atenção para a rotinização dos procedimentos de avaliação, pelo que realizámos uma reflexão sobre a consolidação versus descontinuidade de processos na AEE.

Na parte empírica baseámos o estudo na análise dos relatórios de escola da AEE da responsabilidade da IGE/IGEC. Estudámos o número de pontos fortes e de áreas de melhoria e analisámos, de forma detalhada, as classificações atribuídas a cada um dos domínios de avaliação. A partir da distribuição do número de pontos fortes e de áreas de melhoria por domínio de avaliação, procurámos analisar a evolução do desempenho das escolas entre os dois ciclos de AEE.

Recorremos a uma análise mista (quantitativa e qualitativa) por nos permitir uma maior abrangência. Optámos pela elaboração de tabelas e gráficos pela capacidade de síntese e de visão de conjunto que permitem. Numa primeira fase estudámos os dados de cada ciclo avaliativo de forma independente e depois fizemos a sua integração para um estudo comparativo que nos possibilitasse estabelecer conclusões quanto à sua evolução. A análise comparativa da diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, assim como das classificações atribuídas por domínio nos dois ciclos avaliativos, permite-nos perceber a evolução registada.

Contudo, não podemos ignorar as alterações verificadas ao nível dos modelos avaliativos e, principalmente, a reorganização da rede escolar no seio da área de influência do CFAE Centro-Oeste. Do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE passámos de 12 escolas avaliadas para 10, mas apenas seis escolas não sofreram qualquer alteração na sua composição. Por isso considerámos pertinente no estudo comparativo, de análise de conteúdo, referente à Autoavaliação e melhoria, estudar apenas estas seis escolas que constituíram um novo universo.

Concluído o estudo, constatamos que nem todas as escolas registaram uma evolução que se entende como positiva, pelo que para algumas delas, com base no número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria, podemos dizer que houve uma regressão na qualidade do serviço educativo prestado.

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: CAMINHO DE NÃO RETORNO

#### *INTRODUÇÃO*

A AEE em Portugal, como processo institucional, segue duas abordagens distintas que não deixam de ser complementares, nomeadamente avaliar para a melhoria (*school improvement*) e avaliar para a prestação de contas (*school accountability*). A melhoria da prestação do serviço educativo deve ser o principal desígnio da AEE, o que está patente nas palavras de Azevedo (2007) quando considera que a “avaliação deve gerar um plano de ação para a melhoria da escola” (p. 73). A reforçar esta linha de pensamento temos as palavras de Pacheco (2014) quando afirma que a “avaliação externa tem como um dos principais objetivos promover uma educação de qualidade, sobretudo através da melhoria de resultados” (p. 20).

A naturalidade com que este processo se tem vindo a afirmar não deve escamotear as dificuldades com que se tem deparado. Nomeadamente, no entender de Pacheco (2014) “se a eficácia das escolas é difícil de definir é mais difícil ainda de medir, permanece a dúvida se estamos a conseguir dar conta da realidade complexa do funcionamento e dos resultados das escolas” (p. 245). As dificuldades e os desafios que se colocam às escolas no processo de avaliação institucional não deixam dúvidas sobre a complexidade de que esta se reveste.

No entender do CNE (2010) prestação de contas e melhoria da escola são dois dos objetivos da AEE que nem sempre são fáceis de conciliar, mas a implementação deste processo tem de assumir como objetivo a capacitação das escolas. Falamos em melhoria como desígnio final do processo de AEE, pelo que no entender de Veloso et al. (2011) a avaliação deverá “ter um contributo crucial para a melhoria da atividade das escolas” (p. 175).

### 1.1. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SCHOOL IMPROVEMENT E SCHOOL ACCOUNTABILITY

“A avaliação não pode constituir uma moda, um adorno, “a cereja em cima do bolo”, mas antes uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem” (Azevedo, 2007, p. 67). Nesta afirmação podemos encontrar um conjunto de questões que nos fazem refletir sobre as dimensões da Avaliação Externa das Escolas, sobre os seus pressupostos e, não menos importante, os fins desta avaliação. Temos presente que “os conceitos fundadores da Lei de Bases do Sistema Educativo são os conceitos de “desenvolvimento” e de “sucesso escolar e educativo” (Silvestre et al., 2014, p.62).

Quando falamos em avaliação das escolas não podemos deixar de pensar qual é o melhor modelo para irmos da informação ao conhecimento e, com certeza, do conhecimento à ação, sempre com a melhoria no horizonte. Avaliar não é um processo linear, percebemos que “as criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar, ir melhorando” (CNE, 2007, p. 16).

Melhorar é uma palavra central nesta equação e está intrinsecamente ligada aos fins/objetivos da AEE. Nesta linha de pensamento o que se pretende com este processo avaliativo é a melhoria das práticas na instituição escola, ou seja, maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados escolares dos alunos são a forma de aferir esta melhoria da qualidade. Nesta perspetiva estamos a avaliar na ótica de *school improvement*.

Azevedo (2007), na frase que nos serviu de inspiração, reúne dois termos e uma expressão com o mesmo sentido e que visam dar mais força a esta linha de pensamento, são eles: “moda”, “adorno” e a “cereja em cima do bolo”. Nenhum deles tem exatamente o mesmo significado, mas a ligação entre ambos parece ser tão natural que não deixa lugar ao seu questionamento.

A AEE poder ser vista pelo prisma da moda: este é um dos maiores riscos associados a este processo, dada a noção de efémero que lhe está associada. As mudanças em educação são constantes e a falta de continuidade pode minar qualquer bom projeto desde a sua fundação. Temos o desafio de assumir que “importa ir além do “faz de conta”, procurando retirar o véu da opacidade que cobre a vida em sociedade” (Azevedo, 2007, p. 74), e que é transversal à escola.

Por sua vez, classificar a AEE como “adorno” tem em si a conotação de supérfluo e, como tal, descartável. Vemos aqui mais um risco associado à sobrevivência e ao rigor na implementação do processo de AEE. Adorno como sinónimo de embelezamento pode deslizar com facilidade, mais uma vez, para o “faz de conta” e, naturalmente, existe a obrigação de contrariar esta ideia de forma efetiva.

“Cereja em cima do bolo” é uma expressão conotada com algo de positivo, como o atingir do clímax visto como o fim último de algo. Pode parecer estranho estarmos a questionar esta perspetiva, contudo nada poderia estar mais errado. A AEE das Escolas tem de ser concebida como um processo que deve permitir atingir um conjunto de objetivos que se renovam e não deve ser vista como um fim em si mesma. Clarificando, concluir o processo de AEE não deve ser o objetivo final.

Podemos recuar um pouco em relação à AEE e questionar o que é avaliar? Esta questão não tem uma resposta fácil e permite seguir por vários caminhos. Para Pacheco, Seabra & Morgado (2014, p. 43) “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 decisão, neste caso uma classificação.” Subentende-se que neste processo a comparação tem lugar de destaque e os standards são uma presença obrigatória. O juízo de valor permite-nos entrar no campo da subjetividade e, neste pressuposto, adensar as dificuldades associadas a este processo. Assim, é pertinente considerar que a avaliação vive um conflito “entre o objetivo e o subjetivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo. No caso das escolas, corresponderá aos logos da melhoria (*school improvement*) e da prestação de contas (*school accountability*)”, (OCDE, 2013, p. 385).

A AEE enquadra-se em políticas de avaliação que no entender de Clímaco (2005) seguem duas orientações, nomeadamente a avaliação como meio promotor de melhoria da educação e a avaliação como meio de regulação política do trabalho realizado nas escolas, isto é, como forma de prestação de contas.

No entender de Bidarra et al. (2014), assiste-se a uma certa tensão entre as duas lógicas avaliativas presentes no processo de AEE, a lógica formativa de melhoria da escola e a lógica sumativa de prestação de contas e responsabilização. Esta linha de pensamento está igualmente presente nos pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação (2008, 2010 e 2011). Contudo, face a esta tensão o caminho a seguir deverá ser o de “manter-se a conciliação de finalidades” (CNE, 2011, p. 994). Principalmente, através do fomento da melhoria da prestação do serviço educativo e do apoio à consolidação de efetivos processos de autoavaliação das escolas.

Bidarra et al. (2014) referem-se a Santiago, Donaldson, Looney & Nusche (2012) afirmando que:

é reconhecida a existência de um certo desequilíbrio entre estas duas lógicas, considerando-se que a AEE tem tido um impacto reduzido na melhoria dos processos de ensino e dos resultados escolares, pois tem centrado demasiado a sua atividade na análise de documentos e de processos de gestão e administração e não na observação de aulas (p. 234).

Parte-se de uma análise crítica e aponta-se uma linha de ação no sentido de limar os desequilíbrios. Contudo, não podemos ignorar que a AEE tem seguido as duas funções propostas pela OCDE (2013), nomeadamente a melhoria e a prestação de contas.

Prestação de contas, nova gestão pública, *managerialismo e accountability* são expressões que passaram a povoar o léxico associado à AEE. Não podemos menosprezar o facto de *accountability* se ter tornado um “conceito em voga para descrever o modo não hierárquico para o controlo da gestão” (Pacheco, 2014, p. 10), o que vem na sequência do preconizado por O’Neill (2013). Mas esta linha de atuação pode levar a um afunilamento, muitas vezes designado como efeito túnel, do processo de AEE. No entender de Pacheco (2014), as escolas podem centrar a sua abordagem em standards e resultados, criando um outro contexto para a análise do papel da avaliação externa, seja na forma de uma avaliação institucional, seja mediante a aplicação de testes ou provas externas. Esta ideia é reforçada por Rodrigues et al. (2014) quando considera que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais no decurso do aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública (*new public management*) que obriga a uma definição prévia de objetivos. Centramo-nos na prestação de contas e vem-nos à memória uma palavra – “rankings” e o risco de que a sua valorização possa conduzir à secundarização dos processos de aprender e das finalidades sociais associadas ao papel da escola. A escola não se pode resumir aos resultados dos alunos “mediante *standards* que estabelecem padrões de comparabilidade” (Pacheco, 2014, p. 35), há vida para além destes.

*Standards* e resultados não invalidam que o conceito de *accountability* seja considerado denso e polissémico, nomeadamente quando na perspetiva de Afonso (2009) este assume três dimensões fortemente articuláveis, a saber: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Reforçamos a ideia de complexidade associada à avaliação e que se adensa quando introduzimos as variáveis de contexto ou, simplesmente, contextualização. Assume-se a responsabilidade social e a adoção de mecanismos de gestão da qualidade na prestação do serviço educativo como parte integrante de todo o processo de avaliação. Nesta lógica, salientam-se as palavras de Santos Guerra (2002, p. 11, cit in Azevedo, 2007, p. 68) quando afirma que “é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola”.

Não podemos desvalorizar o facto de que toda a avaliação produz impacto e efeitos diversos, ou seja, a avaliação não é inócua. Esta linha de pensamento está presente no relatório europeu Eurydice (2004), no entendimento de Pacheco (2014) quando numa citação deste relatório considera que “a avaliação conduz a recomendações; a avaliação obriga as escolas a elaborar um plano formal de melhoria; a avaliação origina uma ação

disciplinar” (p. 11). Avaliar o impacto da avaliação externa nas escolas não é um processo fácil, nomeadamente “pela leitura subjetiva dos resultados da avaliação, pelas diferenças entre os estudos de eficácia e de eficiência e pelas múltiplas comparações que podem existir entre escolas” (Pacheco, 2014, p. 11).

A subjetividade é um risco em todo este processo e quando se aborda a questão da comparação não a podemos efetuar de forma descontextualizada, para além da enorme diversidade de parâmetros que podemos encontrar. No entender de Pacheco, Seabra & Morgado (2014) é sempre difícil isolar uma variável em qualquer processo de avaliação escolar, pelo que a avaliação de escolas não pode ser vista como um simples processo de quantificação de efeitos e com uma mensurabilidade garantida. Principalmente, quando “requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, nem sempre suscetíveis de serem padronizados, mais ainda quando a escola é uma realidade social única, que não funciona na base de receituários nem de lógicas de mera quantificação” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p. 48).

As forças em jogo são significativas, mas a “avaliação não pode ser um instrumento de uniformização e de pressão para que todas as escolas mudem, de forma a aproximarem-se de um padrão imposto com mais ou menos subtilidade” (Azevedo, 2007, p. 74). A comparação a que nos referimos anteriormente não está hoje condicionada apenas a questões simplesmente nacionais, hoje o âmbito é muito mais alargado e atinge uma dimensão transnacional. A prestação dos sistemas educativos de cada país é uma fator de afirmação e competitividade entre nações. PISA, TIMMS e PIRLS são exemplos de provas de aplicação internacional que se enquadram na lógica da comparação e no entender de Auld & Morris (2013, p. 133, cit in Pacheco, 2014, p. 9) “tem por base o princípio de que existe quer uma “world class school, especificamente definida” ..., quer “um paradigma educacional”. Estamos, mais uma vez, a definir para a escola uma cultura de responsabilização onde emerge o conceito de *accountability*.

A globalização e o mercado impõem a sua força, e os *standards em accountability* são traves mestras dos processos avaliativos onde a prestação de contas se associa à gestão pública na ótica do managerialismo. A responsabilização das organizações (escola) alia-se “às tendências hegemónicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE, BM, OMC, ...)” (Afonso, 2009, p. 17).

Num mundo globalizado os modelos educativos de cada país e os sistemas de avaliação desses mesmos modelos sofrem a influência das instâncias internacionais e dos seus modelos avaliativos, na ótica de um mimetismo contagiante. É interessante debruçarmos sobre a forma clarividente como Azevedo (2007) aborda esta problemática, falando de “contaminação, imitação, adaptação de modelos, práticas induzidas pelos instrumentos de avaliação internacional, com os resultados nos testes internacionais a tornarem-se numa medida da competitividade de cada país em tempo de forte concorrência económica” (p. 52).

A cultura organizacional da avaliação está “associada a políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar” (Gonçalves et al., 2014, p. 73). A autonomia escolar, e os diferentes graus que esta pode assumir, surge como um “prémio ao bom aluno” decorrente da avaliação obtida na AEE.

A palavra “política” ganha aqui relevo e remete-nos para o pensamento de Rodrigues et al. (2014) quando considera que os conservadores vêm a avaliação como meio de controlo e os liberais a associam a produtividade e prestação de contas, sendo que numa perspetiva “progressista” a avaliação assume uma lógica de desenvolvimento pessoal e coletivo. Nesta linha de pensamento a avaliação não faz parte de um terreno inócuo ou neutro, pelo que qualquer opção assume uma conotação política, um ideal. A avaliação, ao nível de conceito e metodologia, não é independente de “ideologia, de princípios e valores, transportando consigo também a cultura e a tradição, que enformam a visão que projeta no horizonte” (Rodrigues, P. & Moreira, J., 2014, p. 202).

A melhoria da escola (*school improvement*), como entidade prestadora de um serviço educativo, está num patamar superior ao da simples prestação de contas (*school accountability*). Segundo Pacheco (2014) a melhoria das práticas assume um lugar central na melhoria das organizações educativas, o que implica ajudar/formar os professores para estes conseguirem ultrapassar desafios e melhorar a educação. Aqui, sobressai uma incongruência, isto é, a melhoria da escola passa pela melhoria da prática letiva (ensino-aprendizagem) e na visão externa de quem analisa o processo de AEE em Portugal constata-se a insuficiente valorização da “observação da prática letiva”.

No 1º e 2º ciclos de AEE a observação de aulas não foi uma prioridade, dando-se ênfase à análise de documentos e de processos de gestão e administração, pelo que a prática pedagógica era avaliada de forma indireta (Gonçalves et al, 2014, p. 86).

Em sintonia com esta afirmação temos Murillo (2003) quando considera que de entre os fatores mais relevantes para a melhoria da escola está a mudança na forma de ensinar e aprender. Nesta ótica a observação da prática pedagógica assume lugar de destaque. Estas questões são levantadas por outros autores e encontram eco nas palavras de Rodrigues & Moreira (2014, p. 201) quando afirma que “questionar a avaliação e as suas metodologias implica interrogar a qualidade das evidências reunidas para formular análises, interpretações, apreciações, diagnósticos e projetos de intervenção.” Estes dois últimos elementos, “diagnósticos e projetos de intervenção” consubstanciam os desígnios de *school improvement*. A avaliação faz um diagnóstico e proporciona as condições necessárias para a elaboração de um projeto de intervenção, que no processo de AEE assume a designação de “plano de melhoria”. No segundo ciclo avaliativo da AEE a apresentação de um plano de melhoria surge como uma exigência, “o que enfatiza a dimensão da responsabilidade pela melhoria” (Gonçalves et al, 2014, p. 86).

Segundo Azevedo (2007), a AEE tem de ser vista como uma intervenção para melhorar as práticas onde a continuidade deve ser afirmada por oposição a uma lógica de processos efémeros. Devemos ter sempre presente que o objetivo último da AEE se prende com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e que este se concretiza em aprendizagens significativas.

Pacheco, Seabra & Morgado (2014) entendem que a pertinência e acuidade problemática da AEE são ainda mais significativas num tempo em que se destaca a globalização de standards a todos os níveis de educação e formação. Estes pressupostos são a negação completa do “orgulhosamente sós”, particularmente nos processos de AEE. A corroborar esta ideia temos a OCDE (2013), em cujo relatório podemos ler: “os stakeholders são sensíveis aos resultados, o que conduz a uma pressão para a melhoria” (p. 286). Perante esta afirmação os estados que não atingem os resultados desejados não podem entrar em negação, o caminho só pode ser o de trabalhar para a melhoria e para a sua afirmação no contexto internacional. Obter bons resultados nos testes internacionais é um objetivo político e assume uma dimensão de orgulho nacional na competitividade entre países. Aliás, quando “o coordenador do PISA na OCDE afirma que as

comparações internacionais de desempenho dos alunos refletem a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino nacionais” (Serrão, 2014, p. 271) está a considerar este sistema de avaliação como indispensável.

No momento atual, é impensável optar pelo caminho do isolamento nacional e os resultados ditam as suas leis. Pacheco, Seabra & Morgado (2014) vêm a “avaliação como procedimento de regulação política através de resultados” (p. 33) e não ignoram que qualquer processo de avaliação proporciona um sistema específico de apropriação ao nível do discurso e das práticas. O léxico associado à avaliação contamina o discurso oficial e a terminologia adotada legitima os standards e as práticas.

Neste sentido, “a avaliação de escolas serve igualmente para identificar boas práticas e para disseminar no próprio sistema” (Santiago, 2011, p. 44). Não ficamos pela comparação e destacamos a contaminação de boas práticas. Nesta lógica discursiva “a qualidade requer uma avaliação através de indicadores de desempenho e de standards que estabelecem um padrão comportamental” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p. 35), pelo que “numa perspetiva mais tecnocrática, a avaliação tem-se transformado num princípio da política de governação de conformidade” (idem, p. 35).

No entender de Pacheco (2007) existe demasiada pressão para a homogeneização das características das escolas. As próprias instituições internacionais exercem pressões e influências para uma convergência entre os modelos de gestão e a regulação dos sistemas escolares, naquilo que Barroso (2003) classifica como “sistema educativo mundial”, onde se verifica o efeito de contaminação e hibridismo.

Para pôr em prática um processo com a complexidade e exigência da AEE temos de ter presente a necessidade

de consensos que garantam a continuidade mínima de alguns procedimentos, sem a qual não se aprende com a experiência, não se investe, antes se alimenta as resistências. Necessitamos de uma ação consequente, assente na memória, na continuidade e na persistência, uma ação que convoque o profissionalismo docente, a participação social, a ação da administração e a decisão política” (Azevedo, 2007, p. 66).

Encontramos nestas palavras o caminho a percorrer, mas a sua enunciação não o torna mais fácil e não elimina os obstáculos com que este processo se depara, principalmente pela complexidade que encerra. Aliás, Rodrigues et al. (2014) afirma que “existem

resistências na implementação do sistema de avaliação, dado que é visto como instrumento de controlo, na medida em que privilegia sumativa em detrimento da formativa” (p. 94). Pacheco, Seabra & Morgado (2014) dão força a esta linha de pensamento quando afirmam que “a Avaliação Externa das Escolas é uma temática que necessita de uma ampla problematização” (p. 48).

Apesar do muito caminho percorrido ainda existe muito mais a percorrer e não podemos ficar apenas pela prestação de contas. A melhoria da escola deve ser o desígnio final da avaliação. Este anseio é claro, mas deixa algumas angústias quando se confronta com a ideia de que “as escolas sabem como mudar, não sabem como melhorar, como encetar um progresso sustentado e contínuo. A melhoria requer disciplina, é uma forma de disciplina” (Elmore, 2002, cit. in Azevedo, 2007, p. 70). Apesar das dificuldades a AEE é vista como um processo capaz de alavancar uma nova cultura de escola em que a avaliação alimente a melhoria.

As expetativas são grandes e a forma como as escolas vêem a AEE evoluiu de forma significativa, pelo que é com naturalidade que Azevedo (2007) considera que se assiste a um aumento significativo das escolas que entendem a avaliação como um “instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento, acionando processos de autoavaliação” (p. 20). Sentimos que a transformação pretendida da organização escola, na ótica da AEE, está a fazer o seu caminho e impõe-se a necessidade de as escolas serem, segundo Costa e Ventura (2002, cit in Azevedo, 2007, p. 20) “organizações aprendentes”, num quadro em que a avaliação surge como parte de uma estratégia de marketing.

## 2. AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: RASTOS DE HISTÓRIA

### *INTRODUÇÃO*

Numa linha histórica do que tem sido o papel da IGE na avaliação de escolas, é importante referir: os processos de auditoria e avaliação, a partir de 1993; o Observatório da Qualidade da Escola, no âmbito do PEPT 2000, instituído em 1991 e centrado na autoavaliação (1992-1999); o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o projeto-piloto europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (Dias & Melão, 2009); o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); a Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005-2007) – projeto europeu das inspeções de educação; a Avaliação Externa das Escolas, com o 1º ciclo de 2006/2007-2010/2011 e um segundo ciclo iniciado em 2011/2012. (Pacheco, 2014, pp. 37-38).

Partindo das palavras de Pacheco (2014) fica claro que a avaliação das escolas em Portugal assumiu destaque ao longo dos anos noventa do século passado e ganhou consistência no novo século. É a escola enquanto organização que passa a centrar a atenção do modelo avaliativo. As experiências foram muitas e, no entender de Silvestre et al. (2014), a avaliação institucional das escolas deu destaque à dimensão organizacional das unidades escolares e educativas.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dá suporte legal aos ciclos seguintes da AEE. Esta lei assume-se como fronteira temporal e metodológica, o que exige uma reflexão mais cuidada com vista à sua clarificação. Nomeadamente, podemos afirmar que “dezasseis anos depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Avaliação Externa das Escolas foi regulada por normativo (Decreto Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), sendo implementada, a nível nacional, em 2006, através de um modelo de responsabilidade da Inspeção.” (Pacheco, 2014, p. 9)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, texto fundamental em educação ao nível dos seus princípios e objetivos, publicada em 1986, e o Decreto Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, suporte legal do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, são os textos legais que servem de referência ao(s) processo(s) de avaliação institucional

das escolas. O hiato temporal entre estes dois textos legais contrasta com a importância que a implementação da AEE assume. Podemos considerar que a pertinência destes processos, provavelmente devido à sua complexidade, não está associada à celeridade esperada. Também não podemos deixar de mencionar que a Inspeção Geral da Educação e Ciência surge como ator fundamental em todo este processo.

## 2.1. DIVERSIDADE DE MODELOS DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

O “Observatório da Qualidade da Escola”, 1992 a 1999, ganhou vida no âmbito do Programa Educação para Todos, conhecido pela sigla PEPT, que pretendia promover a escolaridade básica de nove anos e combater o insucesso e abandono escolares no ensino básico. No entender de Pacheco (2014) este plano promoveu a autonomia das escolas através da elaboração de planos de desenvolvimento que se concretizaram no projeto educativo, acentuando a individualidade de cada organização educativa. As escolas com segundo e terceiro ciclos de escolaridade foram o alvo deste modelo de avaliação. O Observatório da Qualidade da Escola definiu-se como um programa de fomento à autoavaliação das escolas e Azevedo (2007) elenca os objetivos do Observatório:

Apoiar as escolas na organização de informação sobre si mesmas;

Estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação;

Tornar a informação útil;

Aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores;

Desenvolver processos interativos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (p. 56).

A escola faz a sua autoavaliação na perspetiva de que está inserida numa comunidade educativa e, como tal, não pode ser avaliada de forma descontextualizada e separada do seu “ambiente” socioeconómico. Rodrigues et al. (2014) consideram o projeto Indicadores dos Sistemas Educativos (INES) da OCDE como fonte de inspiração para

este modelo de avaliação das escolas, onde se pretendia a produção de informação de forma continuada. O Observatório da Qualidade da Escola partiu de objetivos muito claros, o que não impediu o surgimento de “obstáculos como a informação dispersa e incompleta e a inexperiência na análise dos dados recolhidos” (Rodrigues et al., 2014, p. 95). A inexperiência surge como natural numa fase em que se davam os primeiros passos no processo de AEE.

O Programa AVES – Avaliação das Escolas Secundárias, é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão que teve início no ano de 2000. Seguindo o pensamento de Pacheco (2014), o AVES foi um modelo de autoavaliação das escolas, com o contributo de uma entidade externa. Neste modelo coexistiam duas equipas, a do AVES e a de avaliação interna, que se complementavam. A importância de uma análise comparativa entre as unidades orgânicas que integraram este estudo esteve sempre presente.

Teve a particularidade de envolver três fundações: “foi inspirado pela Fundación Santa Maria e sob a iniciativa da Fundação Manuel Leão, em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian” (Rodrigues et al., 2014, p. 96). As particularidades não deixam de ter significado e, neste caso, permitem constatar a importância que a avaliação das escolas tem para a sociedade em sentido lato e não apenas para a comunidade educativa. O Programa AVES valoriza as dimensões de contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica e resultados escolares dos alunos. Pode considerar-se relevante o facto dos resultados escolares dos alunos serem citados em último lugar.

O Projeto Qualidade XXI (1999-2002) teve a singularidade de transitar entre o século XX e o século XXI, realidade que é assumida na sua designação. Esta iniciativa teve por referência o Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar. À semelhança do Programa AVES a autoavaliação era um dos seus desígnios, tendo como objetivo último a melhoria da qualidade educativa. Esta, no entender de Pacheco (2014), tinha por base a definição de um “Plano de Ação”: partia do trabalho da equipa de autoavaliação para a definição de medidas conducentes à melhoria da qualidade na escola. Este projeto centrou-se em escolas de segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sendo uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional. De âmbito limitado, apenas envolveu oito escolas em Portugal. Contudo, teve a virtude de assumir a constituição de um grupo de trabalho em cada escola que se pautava pela

transversalidade, isto é, assegurava a representação dos docentes, do pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e direção.

Como especificidade há que referir a figura do “amigo crítico”, alguém externo à organização e que assumia as funções de um consultor externo. Este elemento de diferenciação foi apontado como entrave por Rodrigues et al. (2004) quando afirma “a dificuldade no recrutamento do “amigo crítico”, dado que deixou de existir financiamento para esse fim” (p. 95). Tinha como exigência a elaboração de um plano de melhoria, o que se enquadra na ótica de *school improvement*.

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) durou três anos letivos, de 1999-2000 a 2001-2002, e para Gonçalves et al. (2014, p. 77) “este modelo foi muito valorizado por conceber a avaliação das escolas numa perspetiva multidimensional”.

A escola é vista como uma organização complexa e inserida num contexto único, por isso é singular. Neste programa foram objeto de avaliação as escolas do ensino básico e secundário, assim como os jardins de infância.

Clímaco (2005) apresenta os objetivos do Programa de Avaliação Integrada das Escolas e salienta as duas perspetivas fundamentais da Avaliação Externa das Escolas, a prestação de contas e a melhoria do sistema educativo. “Regulação do sistema e criação de maiores níveis de exigência na vida da escola” (Clímaco, 2005, p.217), sem esquecer a valorização da qualidade das aprendizagens. Igualmente, pretendia desenvolver uma cultura de autoavaliação nas escolas, que irá ser exigida pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas foi da responsabilidade da IGE.

O Projeto Qualidade XXI e o Programa de Avaliação Integrada das Escolas tiveram o seu *terminus* em 2002, ano da publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

## 2.2. A LEI N.º 31/2002, DE 20 DE DEZEMBRO, COMO REFERENCIAL

Gonçalves et al. (2014) referindo-se à Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, afirma que “A aprovação desta Lei marcou, assim, o início de um novo caminho na avaliação das

escolas em Portugal” (p. 78). Esta frase tem em si algo de inspirador e motivador, principalmente quando fala de “novo caminho”. É o desafio inscrito no início de um novo processo, sabendo que lhe está inerente o pressuposto de fazer melhor. Esta lei “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, artigo 2.º).

Barreira (2015) afirma que esta lei “foi um passo importante para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escolas, uma vez que pressupõe a integração de duas modalidades de avaliação: a autoavaliação, mais orientada por uma lógica interna, e a avaliação externa, desenvolvida pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência” (p. 143). Tamanha ambição, em que se pretendeu marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal, contrasta com a forma serena e despercebida como entrou em cena, nomeadamente quando se considera que “não despertou debate público notório, para além do aplauso de alguns editorialistas e comentadores” (CNE, 2007, p. 64).

Contudo, a lei tem merecido críticas. Por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (2007), considera que esta não integra a avaliação da administração educativa e as próprias medidas de política educativa. São espaços em branco que podem comprometer os desígnios de um processo que se pretende de qualidade.

O modelo de AEE da IGEC assumiu-se como um instrumento formativo de avaliação da qualidade da escola. As suas referências são as experiências/modelos descritos anteriormente e que estiveram, na sua maioria, sob a alçada da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (avaliação institucional), o modelo definido pela European Foundation for Quality Management (EFQM) e o modelo How Good is Our School.

### 2.3. OS MODELOS INTERNACIONAIS DE AEE COMO BASE DE INSPIRAÇÃO

No entender de Gonçalves et al. (2014), existe um conjunto de modelos internacionais que serviram de base à elaboração do modelo de Avaliação Externa das Escolas aplicado em Portugal, nomeadamente o Projeto Piloto Europeu para a Autoavaliação

das Escolas (ano letivo de 1997/1998), as metodologias propostas pela Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão (EFQM) e o Projeto How Good is Our School, da Escócia, criado em 1991. A “Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 1999 a 2002, o modelo da European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa (HMIE), How Good is Our School” (IGE, 2011, p. 9), constituem-se como um conjunto de experiências nacionais e internacionais que serviram de modelo à construção do quadro de referência da AEE. Assim, o modelo de Avaliação Externa das Escolas em Portugal inspirou-se nas práticas internacionais em vigor sobre esta temática.

A European Foundation For Quality Management (EFQM) é uma fundação sem fins lucrativos. Definiu um modelo de gestão empresarial que tem como intuito a autoavaliação da qualidade organizacional. Este modelo defende que a qualidade para ser reconhecida tem de ser evidenciada (Gonçalves et Al. (2014). O modelo EFQM aplicado às escolas considera que a excelência dos resultados alcançados está muito associada ao grau de satisfação dos seus utentes e é vista na sua relação direta com o exercício das lideranças. Igualmente, a definição de uma matriz de critérios conduz à avaliação por comparação. O “programa de AEE da IGEC, com os domínios-chave e os fatores/campos de análise que contribuem para esses domínios, bem como as perguntas ilustrativas do entendimento dos fatores, são orientações importantes para a explicitação dos exemplos de cada um dos subcritérios do modelo EFQM (Gonçalves et al., 2014, p. 82), em que se torna evidente a influência deste modelo na definição dos domínios por parte da IGEC.

How Good is Our School levou a criação de um modelo de avaliação para a melhoria das escolas, combinando avaliação interna e avaliação externa. Segundo Gonçalves et al. (2014, p. 80) “A abordagem escocesa de avaliação de escolas tem vindo a desenvolver-se ao longo de mais de 15 anos numa parceria que reúne escolas, autoridades de educação, o executivo escocês, a Inspeção da Educação (HMIE) e outros parceiros.” A participação do executivo escocês pressupõe uma orientação política, mas que enquadra os restantes atores, mais ou menos atuantes. É a consciência de que a avaliação da instituição escola não pode ficar só pela própria escola e, de forma assumida, deve mesmo extravasar os limites da sua comunidade educativa.

Para Gonçalves et al. (2014) torna-se claro que os indicadores do programa refletem o contexto de desenvolvimento em que as escolas operam e centra a sua atividade em perceber o impacto da escola no sucesso educativo dos alunos e na sua realização pessoal. Aferir o grau de qualidade da escola e o trabalho desenvolvido no caminho da excelência são objetivos deste programa, no qual a AEE se foi apoiar.

#### 2.4. OS MODELOS DE AEE ENQUADRADOS PELA LEI N.º 31/2002, DE 20 DE DEZEMBRO – ANÁLISE COMPARATIVA

No âmbito da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, surgiu o “Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas” que decorreu entre 2004 e 2006. Este projeto de avaliação assumiu-se na modalidade de meta-avaliação, procurando avaliar a qualidade, mas, igualmente, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento com base na autoavaliação. O seu campo de atuação centrou-se nas escolas/agrupamentos de escolas dos ensinos básico e secundário, e dos estabelecimentos de educação pré-escolar. A IGE liderou o processo. O modelo adaptou os instrumentos do Effective School Self-Evaluation (ESSE), “Projeto promovido pela Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI)” (Azevedo, 2007, p. 63), ou seja, é um projeto de dimensão europeia, criado pelas inspeções de educação, incluindo a IGE. Visa avaliar a qualidade através da autoavaliação das escolas, tendo como preocupação articular a prestação de contas e a promoção da melhoria. Terminou em 2006.

O projeto-piloto de avaliação externa das escolas esteve a cargo de um “Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas” e pretendeu perceber a exequibilidade do modelo com vista à sua generalização futura. Começou com um grupo de escolas/agrupamentos que de forma voluntária aceitaram participar no projeto piloto. Como contrapartida as escolas celebraram contratos de autonomia. A experimentação deste referencial esteve a cargo de uma equipa nomeada através do Despacho Conjunto n.º 370/2006 e foi realizada em 12 escolas a nível nacional que se voluntariam para este processo.

Em 2007 iniciou-se o 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas que até a 2011 conseguiu avaliar 1131 unidades orgânicas (escolas e agrupamentos de escolas), não esquecendo que tinha definido a meta ambiciosa de avaliar todas as escolas de Portugal Continental neste primeiro ciclo avaliativo. Teve como objetivos:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- Concorrer para a regulação do sistema educativo;
- Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2011, p. 8)

Salienta-se a preocupação com a prestação de um serviço educativo de qualidade e com a sua melhoria, articulados com a promoção da autonomia das escolas e do serviço público de educação. Destaca-se a relevância dada à autoavaliação na melhoria das práticas, nomeadamente das as práticas autoavaliativas nos estabelecimentos escolares.

A AEE, no entender da IGE (2011, p. 8), deve “constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola”.

No 1.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, o modelo aplicado centrou-se em cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria. Para cada um destes domínios foi aplicada uma escala de avaliação com quatro níveis de classificação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. A definição dos cinco domínios da AEE pressupôs a sua subdivisão em fatores de análise que se encontram de forma detalhada na Tabela 1.

As equipas de AEE contam com dois inspetores da IGE e um avaliador externo. Este elemento externo é um docente ou investigador do ensino superior, perito em avaliação externa, e ajuda a “certificar” o trabalho realizado. A diversidade de experiências e competências da equipa de AEE permite uma visão mais alargada sobre o trabalho desenvolvido nas escolas e constitui-se como uma mais-valia para todo o processo.

A implementação da AEE desenvolve-se em várias etapas: As escolas são notificadas pela IGE de que vão ser alvo do procedimento de avaliação externa e da data em que irá ocorrer. Posteriormente, a IGE solicita às escolas um conjunto de documentos considerados como estruturantes (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Contrato de Autonomia, Plano de Melhoria, ...). Igualmente, solicita à escola um documento que é classificado como “Apresentação da Escola”, o qual é elaborado especificamente para este fim. A IGE dá indicações precisas quanto ao documento a elaborar, nomeadamente a obrigação de abordar explicitamente os domínios e fatores de análise do quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas.

Fazem parte da documentação a analisar o “Perfil da Escola” que reúne informações sobre o contexto onde a escola está inserida e sobre os resultados académicos dos seus alunos. Estes documentos não têm origem na própria escola, mas em organismos do Ministério da Educação (Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE, Júri Nacional de Exames – JNE e Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – DGEEC).

Após esta fase de recolha e análise de dados e documentos, a equipa de AEE passa para a análise in loco, a designada “visita à escola”. A presença da equipa avaliativa na escola tem uma duração definida entre dois e três dias, em função da dimensão da escola/agrupamento de escolas. A avaliação em contexto procede à realização de onze a doze entrevistas em painel, constituídos por elementos representativos dos diversos “setores” da comunidade educativa. Nos agrupamentos com ensino básico aplicam-se as doze entrevistas, uma vez que é realizada a auscultação dos alunos do quarto ano de escolaridade. De referir que o início da visita à escola se faz com a leitura do documento “Apresentação da Escola” pelo Diretor perante um painel de convidados que são representativos da comunidade educativa. A equipa de AEE, para perceber melhor o contexto da escola, realiza a observação dos equipamentos, instalações, ambiente educativo, ...

Passando à fase pós-visita, a equipa de AEE passa à elaboração do relatório onde aborda os diferentes domínios e fatores de análise, procurando detalhar as evidências que demonstrem a avaliação efetuada. A estrutura do relatório foi definida de acordo com os domínios e fatores da AEE. Na conclusão do relatório surgem as “Considerações Finais” onde se sintetizam os seus atributos sob a forma de pontos fortes e pontos fracos e se destacam as condições de desenvolvimento da sua atividade sob a forma de

oportunidades e constrangimentos. Não podemos esquecer que “os Pontos Fortes e os Pontos Fracos, assim como as Oportunidades e os Constrangimentos, são apresentados sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar” (IGE, 2011, p. 25).

Nos relatórios de escola apresentados pela IGE parece não existir uma relação linear entre o número de asserções de pontos fortes e de áreas de melhoria e a valoração da prestação das escolas nos diferentes domínios e fatores. Contudo, “verifica-se que, na generalidade, há uma correspondência significativa entre as classificações dos domínios e dos fatores e a distribuição das asserções” (IGE, 2011, p. 49). Mais do que a classificação atribuída em cada um dos domínios, as “Considerações Finais” permitem perceber o caminho a trilhar por cada escola com vista à melhoria da prestação do seu serviço educativo. Pelo que esta síntese final pode constituir-se como uma orientação para a escola elaborar o seu plano de melhoria.

Entendendo-se este processo como democrático não poderia deixar de ter a possibilidade de contraditório, assim as escolas após receberem o seu relatório de avaliação têm a possibilidade de exercer o contraditório com direito a resposta. As escolas com uma avaliação fraca têm de elaborar um plano de melhoria.

Sintetizando, o primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas pretendeu que nas escolas se fomentasse a

“interpelação sobre a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, incrementar as práticas de autoavaliação das escolas, fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, reforçar a autonomia das escolas e contribuir para a regulação da educação” (IGE, 2011, p. 5).

Concluído o primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas procedeu-se a algumas alterações no referencial avaliativo. O Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, deu origem a um Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (GTAAEE), sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação, que teve como desígnio elaborar uma proposta para o novo ciclo de avaliação.

No relatório Avaliação Externa das Escolas 2010-2011, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação, já se perspetivava o novo ciclo avaliativo que era visto como uma tarefa desafiante e motivadora. Sabendo que lhe competia coordenar a

implementação do novo modelo de Avaliação Externa das Escolas, a IGE deixou claro que o modelo seguinte

deverá assegurar uma evolução significativa relativamente ao anterior, simplificado o seu referencial, mas não secundarizando ou excluindo áreas nucleares do trabalho da escola; permitir uma gestão mais flexível de cada avaliação de escola e, ao mesmo tempo, não deixar de ouvir a voz de quem beneficia e influencia, de alguma forma, a prestação do serviço educativo: alunos, pais, professores, trabalhadores não docentes, autarcas, associações económicas e culturais e outros estabelecimentos de ensino (IGE, 2011, p. 6)

No 2.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas, o modelo aplicado reduziu o número de domínios a apenas três: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Para cada um destes domínios foi aplicada uma escala de classificação com mais um nível que a anterior, o Excelente. A definição dos três domínios consubstanciou-se na sua subdivisão em campos de análise que estão discriminados na Tabela 1.

Tabela 1 - Domínios, fatores e campos de análise nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE

Domínios	Fatores de Análise e Indicadores (1º Ciclo de AEE)	Domínios	Campos de Análise e Referentes (2º Ciclo AEE)
<b>Resultados</b>	<p><b>1.1. Sucesso Académico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio</li> <li>• Identificação das áreas de sucesso e insucesso</li> <li>• Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados</li> <li>• Processos de monitorização das situações de abandono e desistência</li> <li>• Estratégias de intervenção visando a superação do abandono</li> </ul> <p><b>1.2. Participação e desenvolvimento cívico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento dos alunos na programação e discussão do Projeto Educativo e Curricular de Escola e no Regulamento Interno</li> <li>• Participação dos alunos na programação das atividades da escola/agrupamento</li> <li>• Procedimento de auscultação e responsabilização dos alunos</li> <li>• Concretização das responsabilidades atribuídas</li> <li>• Identificação com a escola e iniciativas geradoras de sentido de pertença</li> <li>• Ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania</li> <li>• Valorização dos sucessos dos alunos no domínio do desenvolvimento cívico</li> </ul> <p><b>1.3. Comportamento e disciplina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina na escola</li> <li>• Conhecimento e cumprimento das regras de funcionamento</li> <li>• Resolução de casos mais problemáticos</li> <li>• Ambiente educativo</li> <li>• Fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade</li> </ul> <p><b>1.4. Valorização e impacto das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local</li> </ul>	<b>Resultados</b>	<p><b>1.1. Resultados académicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução dos resultados internos contextualizados</li> <li>• Evolução dos resultados externos atualizados</li> <li>• Qualidade do sucesso</li> <li>• Abandono e desistência</li> </ul> <p><b>1.2. Resultados Sociais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades</li> <li>• Cumprimento das regras e disciplina</li> <li>• Formas de solidariedade</li> <li>• Impacto da escolaridade no percurso dos alunos</li> </ul> <p><b>1.3. Reconhecimento da comunidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de satisfação da comunidade educativa</li> <li>• Formas de valorização dos sucessos dos alunos</li> <li>• Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center;"><b>Prestação do serviço educativo</b></p> <p><b>2.1. Articulação e sequencialidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares</li> <li>• Articulação intra e interdepartamental na concretização das atividades</li> <li>• Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão</li> <li>• Articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento</li> <li>• Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos</li> <li>• Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares</li> <li>• Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso</li> </ul> <p><b>2.2. Acompanhamento da prática letiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações de curto prazo</li> <li>• Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática letiva</li> <li>• Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projetos Curriculares de grupo/turma</li> <li>• Critérios de avaliação</li> <li>• Reflexão sobre as práticas de ensino decorrentes da avaliação contínua dos alunos</li> </ul> <p><b>2.3. Diferenciação e apoios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de referenciação das necessidades educativas de cada criança/aluno</li> <li>• Abrangência e adequação dos apoios educativos prestados</li> <li>• Estratégia de diferenciação pedagógica</li> <li>• Avaliação da eficácia das medidas implementadas</li> </ul> <p><b>2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta educativa: componentes ativas, culturais, sociais e artísticas</li> <li>• Incentivo a práticas ativas e experimentais na aprendizagem das ciências e a uma atitude positiva face ao método científico</li> <li>• Valorização dos saberes práticos e profissionais</li> <li>• Estimulação dos alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua</li> <li>• Promoção de profissionalismo, exigência e prestação de contas por parte dos alunos</li> </ul>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); text-align: center;"><b>Prestação do serviço educativo</b></p> <p><b>2.1. Planeamento e articulação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão articulada do currículo</li> <li>• Contextualização do currículo e abertura ao meio</li> <li>• Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos</li> <li>• Coerência entre ensino e avaliação</li> <li>• Trabalho cooperativo entre docentes</li> </ul> <p><b>2.2. Práticas de Ensino</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos</li> <li>• Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais</li> <li>• Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos</li> <li>• Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens</li> <li>• Valorização da dimensão artística</li> <li>• Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens</li> <li>• Acompanhamento e supervisão da prática letiva</li> </ul> <p><b>2.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificação das formas de avaliação</li> <li>• Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação</li> <li>• Monitorização interna do desenvolvimento do currículo</li> <li>• Eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar</li> <li>• Prevenção da desistência e do abandono</li> </ul>
--	---

<b>Organização e gestão escolar</b>	<p><b>3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência entre os diversos documentos de orientação educativa</li> <li>• Contributos das estruturas interna e externa e dos diferentes atores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de ação</li> <li>• Planificação do ano letivo</li> <li>• Gestão do tempo escolar</li> <li>• Programação das áreas transversais</li> </ul> <p><b>3.2. Participação e desenvolvimento cívico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua</li> <li>• Afetação do pessoal docente</li> <li>• Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação</li> <li>• Integração do pessoal docente e não docente</li> <li>• Dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais</li> <li>• Qualidade dos serviços de administração escolar</li> </ul> <p><b>3.3. Gestão dos recursos humanos e financeiros</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das instalações, espaços e equipamentos</li> <li>• Manutenção, segurança e salubridade</li> <li>• Acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos</li> <li>• Acesso das diferentes unidades educativas e recursos, espaços, equipamentos e projetos</li> <li>• Coerência da gestão financeira com os objetivos do Projeto Educativo</li> </ul> <p><b>3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo à participação e envolvimento dos pais/EE</li> <li>• Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados de educação</li> <li>• Fomento da participação dos pais/EE e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola</li> <li>• Mobilização dos pais/EE e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas</li> </ul> <p><b>3.5. Equidade e justiça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça</li> <li>• Promoção da igualdade de oportunidades</li> <li>• Promoção da inclusão socioescolar</li> </ul>	<p><b>3.1. Liderança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola</li> <li>• Valorização das lideranças intermédias</li> <li>• Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras</li> <li>• Motivação das pessoas e gestão de conflitos</li> <li>• Mobilização dos recursos da comunidade educativa</li> </ul> <p><b>3.2. Gestão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos</li> <li>• Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço</li> <li>• Avaliação do desempenho e de gestão das competências dos trabalhadores</li> <li>• Promoção do desenvolvimento profissional</li> <li>• Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa</li> </ul> <p><b>3.3. Autoavaliação e melhoria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria</li> <li>• Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria</li> <li>• Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação</li> <li>• Continuidade e abrangência da autoavaliação</li> <li>• Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais</li> </ul>
-------------------------------------	---	--

<b>Liderança</b>	<p><b>4.1. Visão e estratégia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos, metas e estratégias</li> <li>• Oferta educativa/formativa e áreas de excelência</li> <li>• Capacidade de atração da escola</li> <li>• Visão estratégica e desenvolvimento futuro</li> </ul> <p><b>4.2. Motivação e empenho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de ação, estratégia e motivação</li> <li>• Articulação entre os órgãos</li> <li>• Mobilização dos atores</li> <li>• Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos</li> </ul> <p>4.3. Abertura à inovação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura à inovação</li> <li>• Soluções inovadoras</li> </ul> <p>4.4. Parcerias, protocolos e projetos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcerias, protocolos e outras formas de associação</li> <li>• Articulação e cooperação com outras escolas</li> <li>• Projetos de âmbito local, nacional e internacional</li> </ul>	<b>Liderança e gestão</b>	
<b>Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento</b>	<p><b>5.1. Autoavaliação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação da comunidade educativa</li> <li>• Recolha, tratamento e divulgação da informação</li> <li>• Impacto da autoavaliação</li> <li>• Consolidação e alargamento da autoavaliação</li> </ul> <p><b>5.2. Sustentabilidade do progresso</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação dos pontos fortes</li> <li>• Superação dos pontos fracos</li> <li>• Aproveitamento das oportunidades</li> <li>• Minimização dos constrangimentos</li> </ul>		

Fonte: Adaptado de Rodrigues et al. (2007, pp. 100-103).

Uma visão comparativa da evolução entre os dois ciclos de AEE permite, desde logo, afirmar que todos os elementos de avaliação registaram uma diminuição acentuada, principalmente ao nível dos referentes. A redução de 5 domínios para 3, do 1.º para o 2º ciclo de AEE, significa um “emagrecimento” de 40% ao nível dos domínios. Já ao nível dos critérios (Fatores e Campos de análise) passámos de 19 para 9, o que representa uma redução de 52,6%. Ao nível dos indicadores/referentes a dimensão da redução ainda é mais significativa, passámos de 208 para 43, entre os dois primeiros ciclos avaliativos, o que representa uma redução de 79,3%. Face aos números apresentados percebe-se que as recomendações do CNE e as reflexões da IGE para simplificar o

referencial avaliativo não foram menosprezadas. A redução dos domínios não foi feita de uma forma uniforme e uma análise dos referenciais permite concluir que os dois ciclos de AEE diferem significativamente nos domínios resultados e autoavaliação. Esta mudança é significativa e exige uma reflexão mais detalhada que não fica circunscrita à simples alteração de terminologia, como seja a passagem de “Fatores de Análise” para “Campos de Análise”. Em termos de linguagem avaliativa podemos afirmar que se manteve a designação de domínio, mas os fatores de análise passaram a campos de análise e os indicadores passaram a referentes. Destacamos o facto dos domínios Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola se terem fundido num único domínio designado Liderança e gestão. Entre os dois ciclos avaliativos também se regista uma redução nos objetivos, passando de 5 no 1º ciclo para 4 objetivos no 2º ciclo, como se pode constatar na Tabela 2.

**Tabela 2 - Objetivos dos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

Objetivos do 1.º Ciclo de AEE	Objetivos do 2.º Ciclo de AEE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados</li> <li>• Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas</li> <li>• Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia</li> <li>• Concorrer para a regulação do sistema educativo</li> <li>• Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas</li> <li>• Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas</li> <li>• Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas</li> <li>• Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de IGE (2011, p. 8) e IGEC (2018, p. 9).

A consideração dos resultados está patente nos dois ciclos avaliativos, nomeadamente quando se inscreve nos objetivos do 1.º Ciclo de AEE a “interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados” e, no 2.º Ciclo de AEE, “promover

o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos”. A responsabilização dos atores educativos, isto é, a aferição e validação social do trabalho desenvolvido nas escolas. Contudo, percebe-se que de um ciclo para o outro se transfere importância da prestação de contas para a melhoria do serviço educativo. Nos dois ciclos valoriza-se a participação social na vida das escolas, mas no 2.º ciclo há um reforço quando se pretende que a comunidade educativa e a própria sociedade local assumam um papel ativo na vida das escolas. A relação entre a AEE e autonomia está plasmada no 1º ciclo de AEE, enquanto no 2.º ciclo de AEE se subentende.

A autoavaliação tem um papel de destaque nos dois ciclos avaliativos em análise. No 1.º ciclo avaliativo a avaliação externa é vista como indutora da autoavaliação das escolas e da própria melhoria dos processos existentes, enquanto no 2.º Ciclo de AEE se parte do princípio que a autoavaliação das escolas é uma prática generalizada e a AEE surge como processo de validação das práticas de autoavaliação existentes em cada escola.

Os documentos classificados como “Perfil de Escola” dão destaque aos resultados académicos dos alunos e proporcionam a comparação com a média nacional, no primeiro ciclo avaliativo. No segundo ciclo de AEE a comparação passa a ser feita quer com a média nacional, quer com a média das escolas de contexto análogo. O “valor esperado” surge como uma novidade neste segundo ciclo de AEE e permite que a comparação dos resultados escolares passe a ser feita segundo o seu enquadramento em dados de contexto, ou seja, é uma comparação contextualizada. Segundo Rodrigues et al. (2014, p. 104) “o modelo de cálculo do valor esperado obedece a uma comparação estatística dos resultados académicos das escolas de contexto análogo, sendo os dados processados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, prevendo-se que sejam tratados os três anos letivos anteriores ao ano de avaliação.” Existe assim uma preocupação clara em comparar o que é comparável, podendo aqui enquadrar-se a lógica da prestação de contas (*accountability*), que é visível nos objetivos da AEE quando fala em “melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas” e “regulação da educação”.

A visita da equipa avaliativa às escolas, que no 1.º ciclo de AEE tinha como duração máxima os três dias, passa a ter estes mesmos dias como o tempo mínimo no 2.º ciclo, podendo estender-se até um máximo de cinco dias. Os três dias aplicam-se às escolas secundárias não agrupadas e os cinco dias são para os agrupamentos de escolas com

duas ou mais escolas do segundo e terceiro ciclos de escolaridade, para além da escola sede. Os quatro dias aplicam-se aos agrupamentos de escolas com uma escola do segundo e terceiro ciclos de escolaridade para além da escola sede.

No 2.º Ciclo de AEE o levantamento de dados para a avaliação da escola também recorre a questionários de satisfação que são aplicados aos diversos grupos da comunidade educativa, assim como a um painel de entrevistas à autarquia. Os questionários são aplicados por amostragem a 20% do total de alunos e de turmas, incluindo toda a oferta formativa. No 1.º ciclo do ensino básico apenas se incluem os alunos do 4.º ano de escolaridade e a amostra é de 40% do total destes alunos. Já na educação pré-escolar os questionários são aplicados aos encarregados de educação de 25% do total de crianças. No caso dos trabalhadores docentes e não docentes, os questionários aplicam-se ao universo de profissionais que se encontram na escola no dia da sua aplicação. A escola recebe os inquéritos e envelopes que são selados após o seu preenchimento e enviados para a equipa de AEE que procede ao seu tratamento. “Pretende-se, sobretudo, que os resultados destes questionários permitam sinalizar áreas para uma interpelação e apreciação aprofundadas durante a avaliação da escola” (IGEC, 2015, p. 37).

A necessidade de apresentar um plano de melhoria, no primeiro ciclo de AEE, aplicava-se apenas às escolas que apresentavam um baixo nível de desempenho. Agora, no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, passou a ser uma obrigação para todas as escolas. Esta obrigatoriedade está claramente associada ao objetivo que se centra na promoção do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos.

Esta ideia é importante porque não permite que a AEE seja vista como um fim em si mesma, mas que a melhoria da qualidade da escola/sistema educativo seja o desígnio último. Ainda assim, não podemos ignorar que a AEE continuava a encerrar em si algumas limitações importantes, nomeadamente “ao serem privilegiados os resultados e deles dependendo a classificação a fazer nos domínios da prestação do serviço educativo e da liderança e da gestão escolares, a AEE fica comprometida nos seus processos, na sua legitimidade e nos seus efeitos” (Gonçalves et al. 2014, p. 86). Aliás, esta valorização dos resultados está patente também no entendimento de Capela (2015) quando considera que o 2.º ciclo de AEE “já tem uma perspetiva mais de *accountability*, de um olhar mais direcionado para os resultados escolares” (p. 253) e considera que o

modelo de AEE que tem sido implementado em Portugal se caracteriza por “valores cruciais” como o da continuidade e o da transparência, embora o sistema seja passível de melhoria.

## 2.5. ASSERTÇÕES E VALORAÇÃO DA PRESTAÇÃO DAS ESCOLAS NOS DIFERENTES DOMÍNIOS NO 1.º CICLO DE AEE

As classificações atribuídas por domínio às escolas estão relacionadas com as diferenças entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria nesses mesmos domínios, embora nem sempre essa relação seja linear.

Importa relembrar a escala de classificação utilizada no 1.º Ciclo da AEE e apresentar os descritores para cada um dos níveis de classificação para perceber a evidência desta relação. Assim, apresentam-se os descritores para cada um dos quatro níveis de classificação:

**MUITO BOM** – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**BOM** – A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**SUFICIENTE** – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**INSUFICIENTE** – Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos. (IGE, 2011, p. 2)

Em cada descritor dos níveis de classificação optámos por sublinhar a parte do texto em que se faz alusão à relação entre o nível de classificação e a diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos. Nos níveis extremos da escala temos o Muito Bom no qual predominam os pontos fortes e o Insuficiente onde os Pontos Fracos se sobrepõem aos Pontos Fortes. Nos níveis intermédios surge o Bom, onde se considera que revela bastantes Pontos Fortes e no Suficiente existe um equilíbrio entre Pontos Fortes e Pontos Fracos.

Percebe-se que com base nas evidências de Pontos Fortes e Pontos Fracos se estabelece uma graduação que induz o nível de classificação a atribuir. Mas não podemos afirmar que o nível classificativo, por domínio, resulta em exclusivo da relação entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos. Esta dedução é claramente excessiva.

Nos descritores está evidenciada a preocupação com a “regulação sistemática com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes” (IGE, 2011a, p. 2), como medida de referência para a atribuição do nível Muito Bom. Assim, nos descritores de cada um dos níveis de classificação da AEE há um termo que é recorrente em todos eles, ou seja, impacto. Associadas a este termo surgem expressões valorativas que pretendem ajudar a definir a avaliação de cada escola e que estão associadas à “melhoria dos resultados dos alunos”. (idem)

As expressões valorativas, da classificação de Muito Bom para a classificação de Suficiente, têm o seguinte registo:

- “impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos”;
- “impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos”;
- “impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos”;
- “impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos”. (IGE, 2011a, p. 2),

Num 1.º Ciclo de AEE em que não se trabalhava com o valor esperado, é a avaliação dos resultados da escola e o impacto da sua ação na melhoria desses mesmos resultados que parece assumir um papel significativo na classificação atribuída. Igualmente, é evidente a preocupação da IGE (2011a) em perceber se as escolas desenvolvem ações planeadas, consistentes e generalizadas no sentido da melhoria. Percebe-se nesta linha

de ação a importância que assume a autoavaliação no processo de AEE e o significado da identificação de Pontos Fortes e Pontos Fracos para a definição do plano de melhoria de cada escola, sem esquecer o seu determinante contributo para a definição do nível de classificação a atribuir.

## 2.6. ASSERTÇÕES E VALORAÇÃO DA PRESTAÇÃO DAS ESCOLAS NOS DIFERENTES DOMÍNIOS: A REALIDADE NO 2.º CICLO DE AEE

Relembrar a escala de classificação utilizada no 2.º Ciclo da AEE e apresentar os descritores para cada um dos níveis de classificação assume relevância para perceber a evolução registada, nomeadamente quando se constata que o nível de classificação excelente não fazia parte do anterior ciclo de AEE. Assim, apresentam-se os descritores para cada um dos cinco níveis de classificação:

**EXCELENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

**MUITO BOM** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

**BOM** – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

**SUFICIENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

**INSUFICIENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na

generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa. (IGEC, 2017a, p. 1).

Neste 2.º Ciclo de AEE o termo impacto continua a estar associado a expressões valorativas que pretendem ajudar a definir a avaliação de cada escola, nomeadamente quando consideram a ligação entre os “valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares”. (idem, 2017a, p.1)

As expressões valorativas, do Excelente para o Insuficiente, deixam clara a graduação dos níveis classificativos. Por exemplo:

- “impacto consistente e muito acima dos valores esperados”;
- “impacto consistente e acima dos valores esperados”;
- “impacto em linha com os valores esperados”;
- “impacto aquém dos valores esperados”;
- “impacto muito aquém dos valores esperados”. (IGEC, 2017a, p. 1)

Sublinhámos em cada descritor dos níveis de classificação a parte do texto em que se dá destaque à relação entre o nível de classificação e a diferença entre o número de Pontos Fortes e Áreas de melhoria. Nos extremos desta escala temos o Excelente em que os “Pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise” (IGEC, 2017a, p. 1) e o Insuficiente em que “Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise” (Idem, 2017<sup>a</sup>, p.1). Contudo, o nível de classificação de Insuficiente não foi atribuído a nenhum dos domínios das escolas que fazem parte desta análise.

No nível de classificação Muito Bom “os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise” e no Bom considera-se que a “escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise”. Apenas no nível de classificação Suficiente não se faz alusão à relação entre Pontos Fortes e Áreas de Melhoria.

## 2.7. O 3.º CICLO DE AEE COMO REALIDADE LATENTE EM VIGOR

Capela (2015) afirma que “é urgente que o modelo de avaliação externa seja claramente alargado, aplicado ao universo dos estabelecimentos de ensino, sejam públicos, privados, cooperativos, de dupla tutela, profissionais (...) a bem da informação, do esclarecimento e da liberdade de escolha” (p. 254).

Nos princípios orientadores para a realização da AEE, no 3.º ciclo avaliativo, destaca-se a universalidade, ou seja, pretende-se a “avaliação de todas as tipologias de estabelecimentos de educação e ensino não superior” (IGEC, 2019, p. 1). Os “estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio e aqueles cuja receita seja maioritariamente proveniente de fonte pública” (IGEC, 2019, p. 1), também vão ser alvo deste ciclo avaliativo. A universalidade descrita apresenta condicionantes, pelo que existe um conjunto de estabelecimentos de ensino particular que não se enquadram na descrição anterior e a avaliação fica dependente da sua iniciativa para a solicitar e/ou em função dos recursos disponíveis.

A melhoria do sistema educativo como um todo surge clara nos seus princípios orientadores, apontando a “complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (IGEC, 2019, p. 1). No 3º ciclo avaliativo, inclui-se a supervisão, princípio há muito desejado, a “promoção da supervisão das práticas pedagógicas, nomeadamente em sala de aula e de atividades pelas escolas” (IGEC, 2019, p2).

A equipa de avaliação nos 1.º e 2.º ciclos avaliativos da AEE era constituída por dois inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e por um perito externo. Neste terceiro ciclo da AEE a equipa vê-se reforçada com a introdução de mais um perito externo. Contudo, “nos casos das escolas não agrupadas com menos de 500 alunos ou apenas um nível de ensino, as equipas podem ser formadas apenas por dois elementos, um inspetor da IGEC e um perito externo” (IGEC, 2019, p. 1). É a flexibilidade na constituição das equipas avaliativas em função do contexto em avaliação.

Neste 3.º ciclo avaliativo a escala de avaliação mantém os mesmos cinco níveis de classificação (Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), mas os

descritores apresentam diferenças. Ao nível dos domínios voltamos a ter alterações significativas, destacamos a passagem de três domínios para quatro, em que a autoavaliação ganha destaque ao passar de campo de análise a domínio. Igualmente, os campos de análise sofrem um acréscimo e passam de nove para treze.

Capela (2015) também destaca a importância da qualidade do relatório da AEE e a sua utilidade para as escolas trabalharem no caminho da melhoria, o que se depreende das suas palavras quando considera que o “relatório é o documento, por excelência, que induz a transformação, a melhoria” (idem, p. 256).

Destacamos a importância de nos princípios deste terceiro ciclo da AEE se afirmar a “sustentabilidade, melhoria e consolidação dos anteriores processos de avaliação externa das escolas (IGEC)

A Avaliação Externa das Escolas já percorreu um longo caminho e não podemos dissociar os progressos feitos da “crescente valorização social da Avaliação Externa da Escola” (Pacheco, 2014, p.11). Falamos de prestação de contas (*accountability*), em que os destinatários (stakeholders) já veem a AEE como um direito adquirido. Chegámos ao ponto de não retorno de um sistema que se afirma como determinante para certificar a qualidade das nossas escolas. Este entendimento tem eco no preconizado por Silvestre et al. (2014) quando consideram o modelo atual de AEE como um processo social contextualmente marcado.

As escolas podem desenvolver sinergias fundamentais considerando os procedimentos avaliativos como uma mais-valia, com potencial para serem o motor de uma mudança organizacional. A AEE extravasou os muros de cada instituição e afirma-se como um processo social inquestionável na sua pertinência rumo à melhoria. Pela responsabilidade inerente a todo este processo e pelas diferentes conceções da Avaliação Externa das Escolas que podemos encontrar na literatura seria utópico considerar que o caminho trilhado tivesse sido linear e sem lugar a hesitações.

Torna-se pertinente visitar as palavras de Azevedo (2007) quando, com clarividência, afirma que:

“a história da avaliação externa nos últimos 15 anos em Portugal, é uma acumulação de experiência(s) e de saber fazer, da parte de instituições estatais e privadas, uma história de participação em instituições e projetos de nível

internacional, mas, sobretudo do ponto de vista das políticas públicas, é também uma história de falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projetos e favoreceu a sua relativização.” (p. 1)

## CAPÍTULO II – METODOLOGIA

### *INTRODUÇÃO*

A pergunta de partida e os objetivos a que pretendemos dar resposta obrigam ao traçar de um roteiro de procedimentos metodológicos que nos serve de orientação. Consideramos que as opções metodológicas têm subjacente a natureza da problemática deste estudo, dando especial atenção às técnicas de recolha e tratamento de dados. Assim, a linha metodológica que adotámos e a fundamentação que a justifica são apresentadas no presente capítulo.

#### 1. PROBLEMÁTICA, PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Avaliar para a melhoria (*school improvement*) e avaliar para a prestação de contas (*school accountability*) são duas linhas de abordagem da AEE que estão na base da definição da problemática do presente estudo. Assim, procuramos perceber as principais tendências na evolução do desempenho das escolas com base numa abordagem quantitativa e qualitativa dos pontos fortes e áreas de melhoria que lhes são atribuídos na AEE. Assumimos a preocupação de os enquadrar nos domínios de avaliação e procuramos estabelecer relações entre a diferença do número de pontos fortes e de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos e as classificações atribuídas, para perceber o comportamento das escolas do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE.

Naturalmente, em cada domínio avaliativo as classificações atribuídas às escolas estão em parte dependentes do “balanço entre o número de pontos fortes e fracos” (Bidarra et al., 2014, p. 3).

Destacamos a importância do campo de análise de Autoavaliação e melhoria pelo significado de que se reveste. Pretendemos perceber o impacto da AEE na implementação dos processos de autoavaliação. Quisemos perceber o modo como as escolas têm evoluído no seu desempenho ao nível da avaliação externa e dos seus processos de autoavaliação, ou seja, ao nível da qualidade e da sua capacidade organizacional.

A “síntese dos atributos da escola (Pontos Fortes e Pontos Fracos)” (IGE, 2008, p. 12) é a principal fonte de dados para este estudo descritivo e interpretativo, sem esquecer a análise de conteúdo das asserções associadas ao campo de análise de Autoavaliação e melhoria. Delimitámos o estudo na área do CFAE Centro-Oeste, que constitui o seu universo.

A pergunta de partida é a seguinte: Qual a tendência de evolução do desempenho das escolas entre o 1.º e o 2.º Ciclos de AEE, com base na análise da diferença entre o número de asserções de pontos fortes e de áreas de melhoria atribuídas na avaliação externa?

Definimos os seguintes objetivos específicos:

- Determinar a evolução qualitativa das escolas a partir do número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria identificados nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE;
- Compreender a evolução qualitativa das escolas por domínio de AEE, entre os dois ciclos avaliativos;
- Relacionar a diferença entre o número de asserções de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria com as classificações por domínio;
- Analisar a evolução registada pelas escolas ao nível da autoavaliação e melhoria.

Com base na análise da distribuição do número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria e do estudo das classificações atribuídas por domínio na AEE, procurámos perceber a

evolução do desempenho das escolas e compreender as relações existentes entre estas duas perspetivas de análise.

## 2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Na realização deste estudo descritivo e explicativo a escolha da metodologia teve em conta a natureza da problemática e a informação a coligir para dar resposta aos objetivos definidos. Sabemos que o estudo descritivo procede à análise das características de certo fenómeno e permite “através da verificação, associar as variáveis” (Dias, M., 2009, p. 79). Assim, permite assumir a complementaridade com o estudo explicativo que tem a responsabilidade de ser a “investigação analítica mais importante, mas também mais complexa e delicada” (Dias, M., 2009, p.81), principalmente ao nível das ciências sociais onde a possibilidade de generalizar é mais remota.

Recorremos a uma metodologia qualitativa-quantitativa sabendo que “a função de cada uma é específica, mas quaisquer que sejam os critérios seguidos, uma não pode excluir a pertinência que a outra sublinha” (Dias, M., 2009, p. 86).

A realidade complexa com que nos deparamos obriga ao seu estudo contextualizado sabendo que a pesquisa quantitativa na aplicação às ciências sociais e humanas é confrontada com o facto de “a precisão e exatidão conseguidas pela linguagem matemática nas ciências exatas ficam severamente dependentes da qualidade das medidas e das observações” (Dias, M., 2009, p. 85). O paradigma qualitativo pressupõe “a realidade complexa rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos” (Dias, M., 2009, p. 84).

Concluindo, optámos por um estudo descritivo e interpretativo assente num paradigma qualitativo-quantitativo centrado no universo constituído pelas unidades orgânicas (escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas) do CFAE Centro-Oeste avaliadas nos 1.º e 2.º Ciclos de Avaliação Externa das Escolas.

### 3. TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

A recolha de dados foi realizada pela análise documental. Os relatórios de escola da AEE publicados na página eletrónica da IGEC foram a fonte da informação recolhida.

Os relatórios de escola, no 1.º Ciclo de AEE, estão organizados em capítulos: Introdução, Caracterização do agrupamento, Conclusões da avaliação por domínio, Avaliação por fator e Considerações finais.

Nas Considerações finais apresenta-se uma seleção dos atributos do agrupamento (pontos fortes e pontos fracos) que as equipas de avaliação externa consideram como uma seleção dos “aspectos estratégicos que caracterizam a escola e define as áreas onde devem incidir os seus esforços de melhoria” (IGE, 2009, p. 13). Com base nos pontos fortes e pontos fracos foi feito o levantamento de dados e a informação foi organizada em tabelas e gráficos.

Deparámo-nos com a dificuldade destes indicadores não estarem organizados pelos domínios da avaliação, mas através da leitura das Conclusões da avaliação por domínio foi possível classificar os Pontos Fortes e Pontos Fracos apresentados nas considerações finais sob a forma de asserções.

Os relatórios de escola do 2.º Ciclo de AEE têm uma outra organização em que os capítulos sofreram um “emagrecimento”: Introdução, Caracterização do agrupamento, Avaliação por domínio e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. O desaparecimento do capítulo – Conclusões da avaliação por domínio revelou-se uma dificuldade para o presente estudo, uma vez que permitia classificar com rigor os Pontos Fortes e Áreas de Melhoria por domínio. A análise dos relatórios de escola do 2.º Ciclo de AEE exigiu a leitura atenta do capítulo – Avaliação por domínio, para se obter rigor na classificação de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. As asserções de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria apresentam uma redação que dificulta a sua inclusão em cada domínio e aplicámos esta metodologia para assegurar a sua coerência e rigor. A quantificação dos dados em estudo permitiu um trabalho de análise estatística descritiva.

As asserções das Áreas de Melhoria no campo de análise de Autoavaliação e Melhoria, nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE, foram alvo de uma análise de conteúdo para se determinar a

evolução registada e as eventuais limitações no seu contributo para a melhoria da escola. Análise documental e análise de conteúdo revestem-se de uma complementaridade, nomeadamente quando se considera que “o objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenómenos sociais, a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem” (Dias, M., 2009, p. 189). É uma leitura nas entrelinhas para escarpelizar a “mensagem” que valoriza a análise de conteúdo e que de uma forma natural nos permite “compreender melhor o discurso ... e extrair os momentos mais importantes” (idem, 2009, p. 189).

#### 4. POPULAÇÃO E UNIVERSO DO ESTUDO - CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS E ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DO CFAE CENTRO-OESTE

O CFAE Centro-Oeste fica localizado em Caldas da Rainha e abrange uma área geográfica constituída pelos concelhos do Bombarral, Caldas da Rainha, Cadaval, Óbidos e Peniche. As escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas pertencentes a este CFAE constituem o universo deste estudo e estão elencados na Tabela 3.

**Tabela 3 - Agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do CFAE Centro-Oeste avaliados nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

1.º Ciclo de AEE		2.º Ciclo de AEE	
Unidade Orgânica	Ano da AEE	Unidade Orgânica	Ano da AEE
AE de Atouguia da Baleia	2009	AE de Atouguia da Baleia	2014
AE D. João II	2011	AE D. João II	2017
AE D. Luís de Ataíde	2011	AE D. Luís de Ataíde	2016
AE do Cadaval	2010	AE do Cadaval	2015
ES de Montejunto	2009		
AE de Josefa de Óbidos	2009	AE de Josefa de Óbidos	2015
AE de Peniche	2010	AE de Peniche	2015
ES Raul Proença	2010	AE Raul Proença	2017

AE de Santo Onofre	2011		
ES do Bombarral	2008	AE Fernão do Pó	2014
AE Fernão do Pó	Não avaliado		
ES de Peniche	2008	ES de Peniche	2012
ES Rafael Bordalo Pinheiro	2008	AE Rafael Bordalo Pinheiro	Não avaliado
AE de Santa Catarina	Não avaliado	AE de Santa Catarina*	2011

\* O AE de Santa Catarina foi integrado no AE Rafael Bordalo Pinheiro em 2012.

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de escola da AEE da IGE/IGEC.

No primeiro ciclo de AEE, na área de influência do CFAE Centro-Oeste, existiam catorze unidades orgânicas, sendo que duas delas não foram alvo de avaliação externa, nomeadamente o AE de Santa Catarina e o AE Fernão do Pó.

No segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas, na mesma área geográfica do CFAE Centro-Oeste, passámos apenas a contar com onze unidades orgânicas, sendo que apenas uma não foi avaliada, o AE Rafael Bordalo Pinheiro. Esta alteração no número de unidades orgânicas resultou da constituição de novos agrupamentos ou mega agrupamentos de escolas.

O AE do Cadaval e a Escola Secundária de Montejunto fundiram-se e a nova unidade orgânica manteve a designação do anterior agrupamento que passou a agregar todas as unidades de ensino e educação do Cadaval.

A Escola Secundária c/3.º ciclo de Raul Proença e o Agrupamento de Escolas de Santo Onofre, ambos situados na cidade de Caldas da Rainha, agregaram-se e deram origem ao Agrupamento de Escolas Raul Proença.

A Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro e o Agrupamento de Escolas de Santa Catarina uniram-se e constituíram o Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro. (No Anexo 1 estão detalhadas as alterações ocorridas na constituição das unidades orgânicas em estudo.)

Concluindo, do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas fazem parte doze unidades orgânicas, nomeadamente sete agrupamentos de escolas, quatro escolas secundárias com 3.º ciclo do ensino básico e uma escola secundária. Enquanto no segundo ciclo de AEE, na mesma área geográfica do CFAE Centro-Oeste, foram

avaliadas dez unidades orgânicas, nomeadamente nove agrupamentos de escolas e uma escola secundária.

De salientar que das dez unidades orgânicas do CFAE Centro-Oeste avaliadas no segundo ciclo de AEE somente seis não sofreram qualquer alteração na sua composição em relação ao primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas.

Pacheco (2015) quando aborda as dificuldades associadas ao estudo da evolução do desempenho das unidades orgânicas de ensino ao nível da AEE, nomeadamente as decorrentes da reorganização da rede de estabelecimentos escolares. Dificuldades que são comuns ao presente estudo.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### 1. PONTOS FORTES, ÁREAS DE MELHORIA E CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO NAS ESCOLAS DO CFAE CENTRO-OESTE

#### *INTRODUÇÃO*

As “Considerações Finais”, como último capítulo dos relatórios de AEE, assumem uma significativa visibilidade e procuram sintetizar os atributos da organização sob a forma de pontos fortes e pontos fracos. Também há a identificação de oportunidades e constrangimentos e é atribuída classificação a cada um dos domínios de avaliação.

Segundo a terminologia da IGE, “Pontos Fortes são os atributos da organização que ajudam a alcançar os objetivos; Pontos Fracos são os atributos da organização que

prejudicam o cumprimento dos seus objetivos; Oportunidades são as condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos; Constrangimentos são as condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos”. Os atributos e condições associados aos conceitos atrás expostos “são apresentados sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar (IGE, 2011, p. 25).”

Nos relatórios apresentados pela IGE considera-se não existir uma relação linear entre o número de asserções e a valoração da prestação das escolas nos diferentes domínios e fatores. No entanto, “verifica-se que, na generalidade, há uma correspondência significativa entre as classificações dos domínios e dos fatores e a distribuição das asserções” (IGE, 2011, p. 49).

A partir da análise da distribuição do número de Pontos Fortes e de Pontos Fracos por domínio e do estudo das classificações atribuídas por domínio, vamos analisar o desempenho das escolas e procurar perceber as relações existentes entre estas duas perspetivas de análise, num universo de 12 unidades orgânicas do CFAE Centro-Oeste.

### 1.1. CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO EM CADA ESCOLA NO 1.º CICLO DE AEE

Considerando que a análise individualizada é importante para o nosso estudo, procedemos à discriminação das classificações obtidas por cada escola nos diferentes domínios da AEE e sintetizámos a informação na Tabela 4.

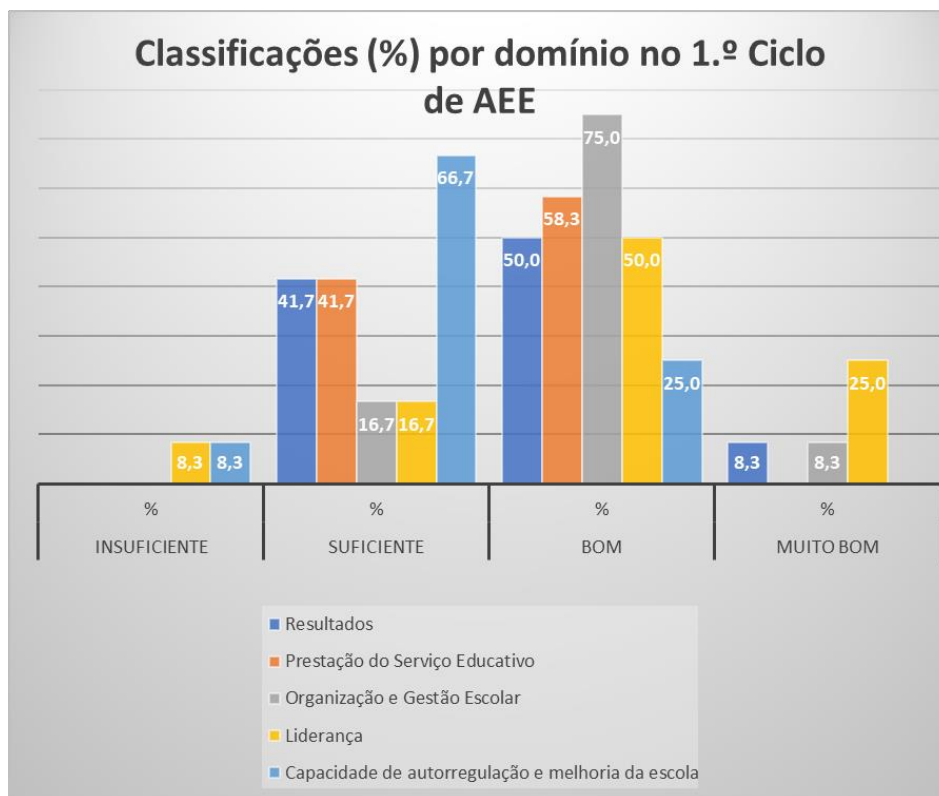
**Tabela 4 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Classificação por escola e domínio de AEE**

Agrupamentos e Escolas/Domínios	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Organização e Gestão Escolar	Liderança	Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
AE D. João II	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
AE D. Luís de Ataíde	Bom	Bom	Bom	Bom	Suficiente
AE de Atouguia da Baleia	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
AE de Josefa de Óbidos	Bom	Bom	Bom	Muito Bom	Suficiente
AE de Peniche	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
AE de Santo Onofre	Suficiente	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente
AE do Cadaval	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
ES de Montejunto	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Insuficiente	Insuficiente
ES de Peniche	Bom	Suficiente	Bom	Bom	Suficiente
ES do Bombarral	Suficiente	Bom	Bom	Muito Bom	Bom
ES Rafael Bord. Pinheiro	Suficiente	Bom	Suficiente	Suficiente	Suficiente
ES Raul Proença	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.

Podemos verificar que apenas uma escola não tem nenhum domínio com classificação superior a Suficiente, a Escola Secundária de Montejunto. Esta unidade orgânica também concentra em si as duas únicas classificações de Insuficiente atribuídas neste conjunto de 12 escolas. A Escola Secundária Raul Proença não regista qualquer domínio com classificação inferior a Bom, assim como o Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia. Aliás, o Agrupamento de Escolas Raul Proença regista a classificação de Muito Bom em três domínios, nomeadamente Resultados, Organização e Gestão Escolar e Liderança. Há heterogeneidade no desempenho avaliativo no universo das 12 escolas no 1.º ciclo avaliativo na Área do CFAE Centro-Oeste.

A análise das classificações por domínio no 1.º Ciclo de AEE (Figura 1), em percentagem, permite uma visão mais objetiva das discrepâncias existentes.



**Figura 1 - Classificações (%) por domínio no 1.º Ciclo de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios do 1º Ciclo de AEE da IGE/IGEC)

Assim, a classificação de Bom é aquela que assume preponderância em quatro dos cinco domínios da AEE, sendo atribuída em 51,7% dos casos, segue-se a de Suficiente (36,7%), a de Muito Bom (8,3%) e, por último, a de Insuficiente com 3,3%. Apenas o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola se apresenta como exceção, uma vez que é o nível de classificação Suficiente que atinge o valor mais elevado, em 66,7% das unidades orgânicas avaliadas. As classificações de nível intermédio, Bom e Suficiente, por esta ordem, foram as mais atribuídas às unidades orgânicas avaliadas. Mas, para o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, a ordem foi invertida e o Suficiente foi a menção mais atribuída. Nos domínios Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar e Liderança, pelo menos 50% das escolas registam a classificação de Bom, sendo que neste último domínio 75% das escolas obtiveram o nível de Bom.

Nenhuma escola no domínio Prestação do Serviço Educativo obteve as classificações de Insuficiente e Muito Bom. A classificação de Insuficiente apenas foi atribuída por duas vezes, uma no domínio Liderança e outra na Capacidade de Autorregulação e Melhoria

da escola. Neste último domínio não se registou a atribuição da classificação de Muito Bom a qualquer escola deste estudo. No domínio Liderança a classificação de Muito Bom foi atribuída a três escolas, o que representa 25% das escolas avaliadas.

Concluindo, a classificação de Bom é a mais frequente nos quatro primeiros domínios da AEE; o Suficiente é a classificação de segunda ordem de importância nos domínios Resultados e Prestação do serviço educativo; no domínio Liderança esse lugar é ocupado pelo nível de classificação Muito Bom e no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola é o Bom que assume esse lugar.

Temos em posições “extremas” o domínio Organização e gestão escolar, em que as classificações de Bom e Muito Bom representam 88,3% das escolas avaliadas, e o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola com 75% das escolas com as classificações de Insuficiente e Suficiente.

Podemos então considerar que Organização e gestão escolar e Liderança são os domínios onde as escolas alvo deste estudo, no primeiro ciclo de AEE, registam um melhor desempenho. Pelo contrário, o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola é aquele em que o desempenho das escolas, de acordo com as classificações atribuídas nos Relatórios de AEE, regista um valor mais baixo.<sup>1</sup>

## 1.2. DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS POR DOMÍNIO NO 1º CICLO DE AEE

No 1.º Ciclo de AEE foram atribuídos 87 Pontos Fortes e 81 Pontos Fracos, registando-se um total global para as 12 unidades orgânicas avaliadas no 1º ciclo de AEE de 168 pontos (fortes e fracos), conforme se pode constatar pelos dados da Tabela 5.

---

<sup>1</sup> Torna-se paradigmático que no 2.º Ciclo de AEE os domínios Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola sofram uma fusão e passem a estar todos juntos num único domínio, Liderança e Gestão. Assim, os domínios com melhor desempenho unem-se com o domínio com pior desempenho.

**Tabela 5 - 1.º Ciclo de AEE - Pontos Fortes e Pontos Fracos**

1º Ciclo de AEE		Pontos Fortes	Pontos Fracos
Total	Valor Absoluto	87	81
	%	51,8	48,2

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE.

Constatamos que o número de pontos fortes foi superior ao número de pontos fracos atribuídos, numa diferença de 6 pontos. Convertendo os valores absolutos em percentagem, para uma análise comparativa mais exata, verificamos que o número de Pontos Fortes representa 51,8% e o dos Pontos Fracos 48,2%. Assim, a diferença de valores não é muito significativa, cifrando-se em 2,6%.

Centrando a análise na distribuição do número de Pontos Fortes por domínio no primeiro ciclo de AEE, nas unidades orgânicas do CFAE Centro-Oeste, tendo por referência os valores da Tabela 6, a Prestação do Serviço Educativo atinge o valor mais elevado com 25 Pontos Fortes, que representa 28,7% do total. Segue-se o domínio Liderança com 22 Pontos Fortes, 25,3% do total, tendo apenas mais um ponto do que o domínio Resultados, 21 Pontos Fortes, que significa 24,1% do total. O domínio Organização e gestão escolar obteve 17 Pontos Fortes, numa percentagem de 19,5. Com apenas 2 Pontos Fortes surge o domínio de Autorregulação e melhoria da escola, valor que representa 2,3%.

**Tabela 6 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Pontos Fortes por domínio**

Domínios	Pontos Fortes	
	Valor	%
Resultados	21	24,1
Prestação do Serviço Educativo	25	28,7
Organização e Gestão Escolar	17	19,5
Liderança	22	25,3
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	2	2,3
Total	87	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE.

Concluindo, o domínio Prestação do Serviço Educativo destaca-se na obtenção de Pontos Fortes com um total de 25 pontos, que representa 28,7% do total. No polo oposto surge o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola com apenas

2 Pontos Fortes (2,3%). Os domínios que ocupam os extremos na distribuição de Pontos Fortes estão separados por 23 pontos, o que equivale a uma diferença de 26,4%.

Quando passamos para a análise do número de Pontos Fracos por Domínio, deparamo-nos com uma distribuição distinta da anteriormente analisada sobre o número de Pontos Fortes, o que se torna evidente a partir da análise da Tabela 7. Os domínios Prestação do serviço educativo e Organização e gestão escolar registam o valor mais elevado com 22 Pontos Fracos cada, que corresponde a 27,2% do total. Segue-se o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola com 14 Pontos Fracos, 17,3% do total. Os outros domínios, Resultados e Liderança, obtêm respetivamente 12 e 11 pontos fracos, que corresponde a 14,8% e 13,6% do total.

**Tabela 7 - 1.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas - Pontos Fracos por domínio**

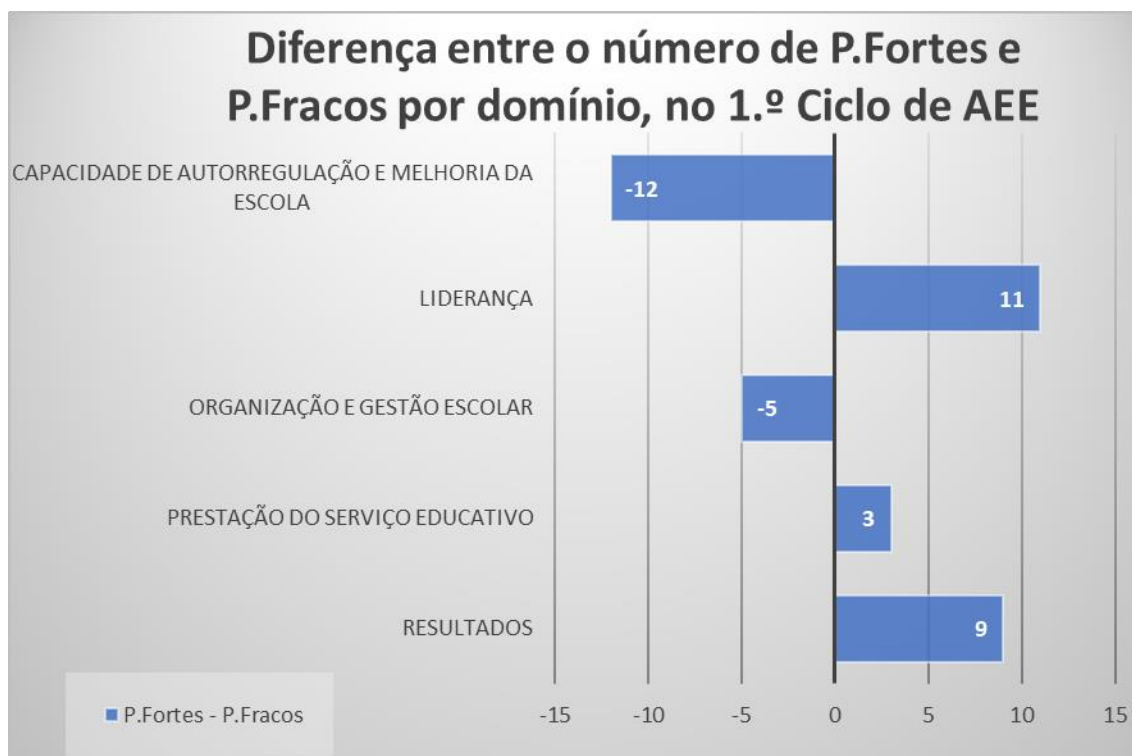
Domínios	Pontos Fracos	
	Valor	%
Resultados	12	14,8
Prestação do Serviço Educativo	22	27,2
Organização e Gestão Escolar	22	27,2
Liderança	11	13,6
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	14	17,3
Total	81	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE.

A distribuição do número de Pontos Fracos apresenta-se menos assimétrica do que a distribuição do número de Pontos Fortes, nomeadamente são dois domínios a registar o valor mais elevado de número de Pontos Fracos, Prestação do serviço educativo e Organização e gestão escolar, com 22 Pontos Fracos, correspondente a 27,2% do total. No extremo inferior surge o domínio Liderança com 11 Pontos Fracos que corresponde a 13,6%.

Comparando os extremos nesta distribuição, verificamos que as diferenças se cifram em 11 pontos, ou seja, 13,6%. Estabelecendo um paralelismo com a distribuição do número de Pontos Fortes por domínio podemos concluir que a distribuição do número de Pontos Fracos por domínio é mais homogénea. Temos um intervalo de variação entre domínios de 13,6% por comparação com os 26,4% da distribuição do número de Pontos Fortes por domínio.

A análise da diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos por Domínio, no 1.º Ciclo de AEE, Figura 2, permite perceber o desempenho global em cada um dos domínios de AEE. Liderança, Resultados e Prestação do serviço educativo são os domínios onde a diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos é positiva. Nos domínios, Organização e gestão escolar e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, a diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos já apresenta valores negativos.



**Figura 2 - Diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos por domínio, no 1.º Ciclo de AEE**

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE.

Nos domínios em que o número de Pontos Fortes é superior ao de Pontos Fracos, o valor mais elevado da diferença é para o domínio Liderança, com um valor de 11 pontos. Segue-se o domínio Resultados com um intervalo de 9 pontos e, por último, já com uma diferença muito inferior, surge o domínio Prestação do Serviço Educativo, em que o intervalo é de 3 pontos.

Centrando-se a análise nos domínios em que a diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos é negativa, destaca-se o domínio Capacidade de autorregulação e

melhoria da escola com um intervalo de 12 pontos negativos. O domínio Organização e Gestão Escolar apresenta uma diferença entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos de 5 pontos negativos.

A Liderança destaca-se no grupo dos domínios de AEE com uma diferença positiva entre o número de Pontos Fortes e de Pontos Fracos e a Capacidade de autorregulação e melhoria de escola assume destaque nos domínios com uma diferença negativa entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos. No conjunto dos cinco domínios do primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas, o intervalo entre o valor da maior diferença positiva e o valor da maior diferença negativa é de 23 pontos, o que revela um grande contraste no comportamento de cada um dos domínios de AEE.

Esta análise permite-nos perceber os domínios em que as unidades orgânicas alvo do estudo obtêm uma melhor prestação e aqueles em que será necessário fazer um maior esforço para a sua melhoria. Mas quando estabelecemos uma comparação com as classificações atribuídas nos diferentes domínios verificamos que nem sempre se pode estabelecer uma relação direta. Nomeadamente, os domínios que se destacam na diferença positiva entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos são Liderança e Resultados, mas nas classificações atribuídas por domínio constatamos que Organização e gestão escolar e Liderança são os domínios que atingem uma melhor prestação. Contudo, o primeiro destes domínios apresenta uma diferença negativa (5 pontos) entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos.

O domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola configura um exemplo de uma relação direta entre estas duas formas de avaliação da prestação das escolas no processo de AEE. Assim, este domínio regista, para as unidades orgânicas alvo deste estudo, a maior diferença negativa entre o número de Pontos Fortes e Pontos Fracos e, simultaneamente, apresenta os níveis mais baixos no conjunto das classificações atribuídas por domínio, no 1º ciclo de AEE.

### 1.3. ANÁLISE DAS CLASSIFICAÇÕES POR ESCOLA E DOMÍNIO NO 2.º CICLO DE AEE

No 2.º ciclo da AEE, conforme os dados da Tabela 8, apenas um agrupamento de escolas obtém a classificação de Suficiente nos três domínios da AEE, o AE do Cadaval. Não havendo registo da atribuição da classificação de Insuficiente no conjunto das unidades orgânicas estudadas no 2.º Ciclo da AEE, a classificação de Suficiente é, neste contexto, a classificação mais baixa a ser atribuída.

**Tabela 8 - Classificação por domínios e por AE/Escola no 2.º Ciclo de AEE**

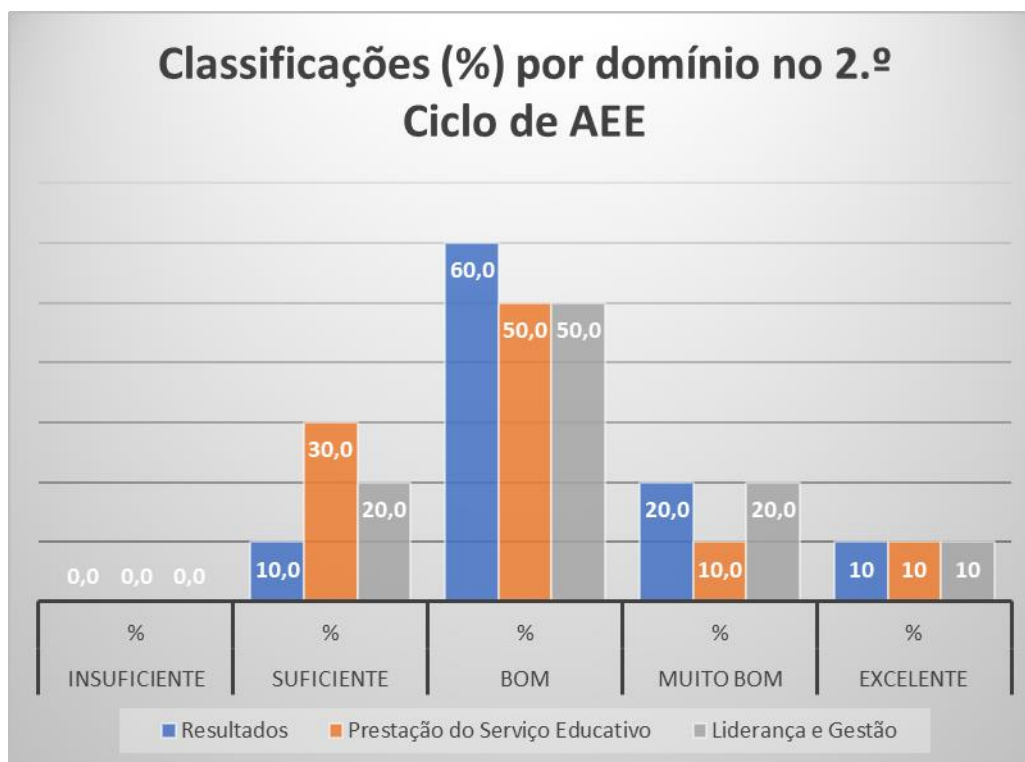
Agrupamentos e Escolas/Domínios	Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Liderança e Gestão
AE do Cadaval	Suficiente	Suficiente	Suficiente
AE de Josefa de Óbidos	Bom	Suficiente	Bom
AE de Peniche	Bom	Suficiente	Suficiente
AE D. João II	Muito Bom	Bom	Bom
AE de Atouguia da Baleia	Bom	Bom	Bom
AE de Santa Catarina	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
AE D. Luís de Ataíde	Bom	Bom	Bom
AE Raul Proença	Excelente	Excelente	Excelente
AE Fernão do Pó	Bom	Bom	Bom
ES de Peniche	Bom	Bom	Muito Bom
AE Rafael Bordalo Pinheiro	Sem avaliação	Sem Avaliação	Sem Avaliação

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGEC.

Para além deste agrupamento de escolas apenas o AE Josefa de Óbidos e o AE de Peniche obtêm esta mesma classificação de Suficiente no domínio Prestação do serviço educativo, sendo que o AE Peniche repete este mesmo nível de classificação no domínio Liderança e Gestão.

As restantes unidades orgânicas deste estudo, no 2.º ciclo da AEE, registam a classificação de Bom ou superior nos diferentes domínios da AEE. De salientar a existência de um agrupamento de escolas, Santa Catarina, que regista a classificação de Muito Bom em todos os domínios da AEE, pelo que é a única unidade orgânica que obteve esta classificação no domínio Prestação do Serviço Educativo. O Agrupamento de Escolas Raul Proença foi a única unidade orgânica à qual foi atribuída a classificação de excelente em todos os domínios da AEE.

Passando para uma análise de conjunto, a Figura 3 permite-nos obter um panorama global das classificações atribuídas por domínio no 2.º Ciclo de AEE.



**Figura 3 - Classificações (%) por domínio no 2.º Ciclo de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios do 2.º Ciclo de AEE da IGEC.)

Nas dez unidades orgânicas alvo de avaliação no 2.º Ciclo de AEE, constatamos que a classificação de Bom assume preponderância nos três domínios da AEE, atingindo 53,3%. Segue-se a classificação de Suficiente com 20%, a de Muito Bom com 16,7% e a de excelente com 10%. O nível de classificação Insuficiente não foi atribuído a nenhum domínio das escolas em estudo.

A classificação de Bom registou sempre um valor igual ou superior a 50% das classificações atribuídas, destacando-se o domínio Resultados com o valor mais elevado, 60%. Neste domínio, se juntarmos as classificações de Bom, Muito Bom e Excelente obtemos 90% das classificações atribuídas; segue-se o domínio Liderança e Gestão com 80% e, por último, o domínio Prestação do Serviço Educativo com 70%. Para o domínio Resultados a classificação de segunda ordem é o Muito Bom, com 20%; para o domínio Prestação do Serviço Educativo é o Suficiente com 30% e, no domínio

Liderança e Gestão as classificações de Suficiente e Muito Bom ocupam em simultâneo a classificação de segunda ordem com 20%.

Concluindo, a classificação de Bom é a mais frequente nos três domínios nas escolas analisadas no 2.º Ciclo de AEE, a classificação de Insuficiente nunca foi atribuída, a classificação de Excelente apenas foi atribuída uma vez em cada domínio, o mesmo aconteceu com a classificação de Suficiente no domínio resultados e a classificação de Muito Bom no domínio Prestação do Serviço Educativo.

O domínio Resultados é aquele onde as escolas alvo deste estudo, no segundo ciclo de AEE, registam as classificações mais elevadas. Pelo contrário, o domínio Prestação do Serviço Educativo é aquele em que o desempenho das escolas, medido pelas classificações atribuídas nos Relatórios de AEE, regista um valor mais baixo, nomeadamente com 30% das classificações no nível Suficiente.

#### 1.4. DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE PONTOS FORTES E DE ÁREAS DE MELHORIA POR DOMÍNIO NO 2.º CICLO DE AEE

No conjunto das 10 unidades orgânicas analisadas regista-se um total de 112 asserções relativas ao número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, sendo que o número de Pontos Fortes (62) é superior ao número de Áreas de Melhoria (50), como podemos verificar a partir da análise da Tabela 9.

**Tabela 9 - Número de Pontos Fortes e de Pontos Fracos no 2.º Ciclo de AEE**

<b>Domínios</b>	<b>N.º Pontos Fortes</b>	<b>N.º Áreas de Melhoria</b>
Total - Valor	62	50
%	55,4	44,6

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGEC.

Constatamos, então, que a diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria é positiva. Numa análise comparativa, recorrendo a valores percentuais, verificamos que o número de Pontos Fortes representa 55,4% e o número das Áreas de Melhoria 44,6%, pelo que a diferença entre os dois regista um valor de 10,8%.

A Prestação do Serviço Educativo é o domínio que atinge o valor mais elevado com 25 Pontos Fortes, que representa 41,9% do total, como podemos verificar na análise da Tabela 10. Segue-se o domínio Liderança e Gestão com 22 Pontos Fortes, 35,5% do total. O domínio Resultados escolar obteve 14 Pontos Fortes, numa percentagem de 22,6%, pelo que é o valor mais baixo no conjunto dos três domínios. Os domínios que ocupam os extremos na distribuição do número de Pontos Fortes, Prestação do Serviço Educativo e Resultados, estão separados por 12 pontos, o que representa uma diferença de 19,3%.

**Tabela 10 - Pontos Fortes por domínio no 2.º Ciclo de AEE**

Domínios	Pontos Fortes	
	Valor	%
Resultados	14	22,6
Prestação do Serviço Educativo	26	41,9
Liderança e Gestão	22	35,5
Total	62	100,0

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGEC.

Passando para a análise do número de Áreas de Melhoria por domínio da AEE, tendo por referência a Tabela 11, verifica-se uma distribuição do número de asserções em que os domínios mantêm a mesma posição relativa, mas os valores registados acabam por ser muito diferentes.

**Tabela 11 - Áreas de Melhoria por domínio no 2.º Ciclo de AEE**

Domínios	N.º Áreas de Melhoria	
	Valor	%
Resultados	3	6,0
Prestação do Serviço Educativo	33	66,0
Liderança e Gestão	14	28,0
Total	50	100,0

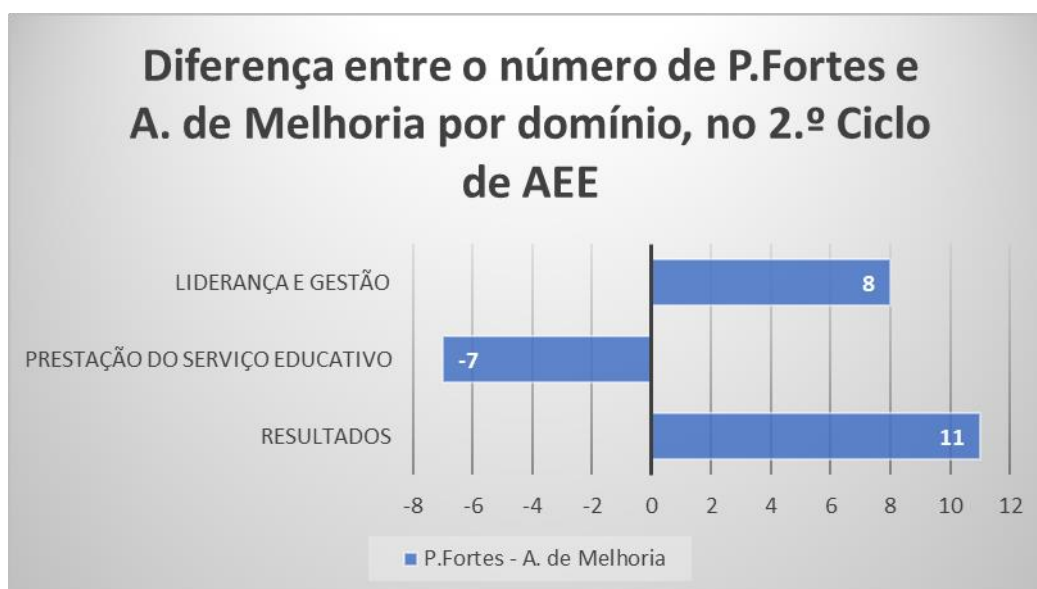
Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGEC.

O domínio Prestação do Serviço Educativo, que apresenta o valor mais elevado, regista 33 asserções no número de Áreas de Melhoria, o que equivale a 66% do total. Segue-se o domínio Liderança e Gestão com 14 Áreas de Melhoria, que corresponde a 28% do total. Por último, o domínio Resultados regista 3 Áreas de Melhoria, que corresponde a 6% do total.

A distribuição do número de Áreas de Melhoria apresenta-se mais assimétrica do que a distribuição do número de Pontos Fortes. Entre os domínios Prestação do Serviço Educativo e Resultados, que apresentam respetivamente os valores mais elevado e mais baixo, existe um intervalo de 30 asserções, o que corresponde a uma diferença de 60%.

#### 1.5. ANÁLISE COMPARATIVA DA DIFERENÇA ENTRE O NÚMERO DE PONTOS FORTES E DE ÁREAS DE MELHORIA E AS CLASSIFICAÇÕES POR DOMÍNIO, NO 2.º CICLO DE AEE

Focando a análise em cada um dos domínios de AEE, na perspetiva da diferença de valores entre o número de Pontos Fortes e o número de Áreas de Melhoria, podemos verificar o comportamento de cada um desses domínios. Nomeadamente, se apresentam um diferencial positivo ou negativo. A Figura 4 permite-nos constatar que nos domínios Resultados e Liderança e Gestão, a diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria é positiva, por sua vez, no domínio Prestação do Serviço Educativo a diferença de números já apresenta um valor negativo (- 7 pontos).



**Figura 4 - Diferença entre Pontos Fortes e Áreas de Melhoria por domínio, no 2.º Ciclo de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGEC).

Nos dois domínios em que a diferença se salda por um valor positivo, o valor mais elevado é para o domínio Resultados, com um valor de 11 pontos. No conjunto dos três domínios do segundo ciclo da Avaliação Externa das Escolas, o intervalo entre o valor da maior diferença positiva e o valor da maior diferença negativa, entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, é de 18 pontos.

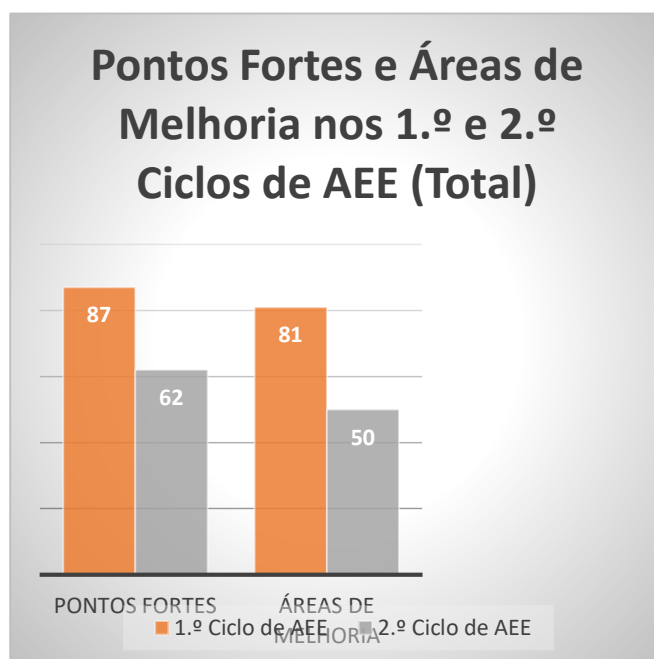
Já ao nível das classificações por domínio no 2.º ciclo de AEE, que estabelecemos a partir da análise da figura 3, verificamos que com a classificação de Bom ou superior a Bom o domínio Resultados apresenta 90% das menções atribuídas. O domínio Liderança, para as mesmas classificações, regista 80% e o domínio Prestação do Serviço Educativo fica apenas pelos 70%.

Concluindo, o domínio Resultados, no conjunto das escolas analisadas, regista a maior diferença positiva entre o número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria e, simultaneamente, obteve os níveis de classificação mais elevados. O domínio Prestação do Serviço Educativo é o único em análise que apresenta uma diferença negativa entre o número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria e, igualmente, apresenta os níveis de classificação menos elevados. Embora as diferenças não sejam muito acentuadas, podemos verificar que existe uma relação direta entre a diferença do número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria, por domínio, e as classificações atribuídas aos diferentes domínios da AEE.

#### 1.6. PONTOS FORTES E PONTOS FRACOS/ÁREAS DE MELHORIA: ANÁLISE EVOLUTIVA ENTRE OS DOIS PRIMEIROS CICLOS DE AEE

Analisar a evolução do número de Pontos Fortes e Pontos Fracos/Áreas de Melhoria identificados nas escolas, entre os dois ciclos de AEE já concluídos, permite perceber a tendência registada. Nomeadamente, permite aferir se a tendência é para um aumento ou diminuição do número de registos dentro de cada uma destas categorias. Para o presente estudo, é importante perceber se entre estes dois ciclos avaliativos a tendência foi para uma melhoria ou para uma regressão no desempenho das escolas, tendo como referência estes critérios de análise. A partir da Figura 5, Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nos

1.º e 2.º Ciclos de AEE, podemos obter uma perspectiva de análise global e aferir da tendência registada.



**Figura 5 -Pontos Fortes e Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.)

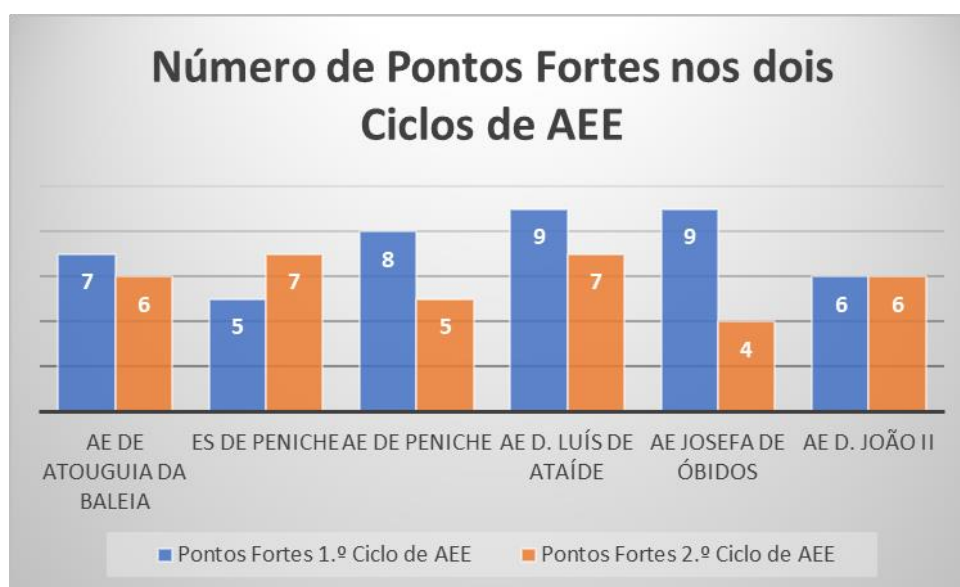
Constatamos que houve uma diminuição na identificação do número de Pontos Fortes do primeiro para o segundo ciclo de AEE. Passámos de um registo de oitenta e sete (87) para sessenta e dois (62) Pontos Fortes nestes dois ciclos avaliativos.

Esta tendência também foi seguida pela evolução do número de Pontos Fracos/Áreas de Melhoria entre os dois ciclos de AEE. Passámos de um registo de oitenta e um (81) Pontos Fracos no primeiro ciclo de AEE para cinquenta (50) Áreas de Melhoria, no segundo ciclo avaliativo.

Contudo, se a tendência verificada foi de redução nos dois campos em análise, a dimensão deste movimento é distinta. No caso do número dos Pontos Fortes, a diminuição entre os dois ciclos avaliativos é de 25 asserções, enquanto no número de Pontos Fracos/Áreas de Melhoria a diminuição atinge as 31 asserções. Esta redução não pode ser explicada simplesmente à luz da passagem de um universo de 12 escolas para 10 escolas, entre o 1.º e o 2.º Ciclo de AEE, e evidencia uma evolução com tendência positiva.

Perante o desafio de proceder à análise evolutiva, entre os dois primeiros ciclos de AEE, do número de Pontos Fortes e Pontos Fracos/Áreas de Melhoria identificados nas escolas deparamo-nos com uma dificuldade: o universo do estudo é distinto entre estes dois ciclos avaliativos. Assim, das unidades orgânicas abrangidas pelo presente estudo apenas seis não sofreram agregações ou alterações na sua composição entre os dois ciclos avaliativos, nomeadamente o Agrupamento de Escolas da Atouguia da Baleia; a Escola Secundária de Peniche; o Agrupamento de Escolas de Peniche; o Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde; o Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos e Agrupamento de Escolas D. João II.

Decorrente desta realidade, considerámos para o presente estudo a análise individualizada e comparativa da evolução do número de Pontos Fortes e Pontos Fracos/Áreas de Melhoria apenas em cada uma das escolas que não sofreram alterações ao nível da sua constituição. Assim, o universo do nosso estudo para esta análise abrangeu seis escolas que estão representadas na Figura 6.



**Figura 6 -Número de Pontos Fortes nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

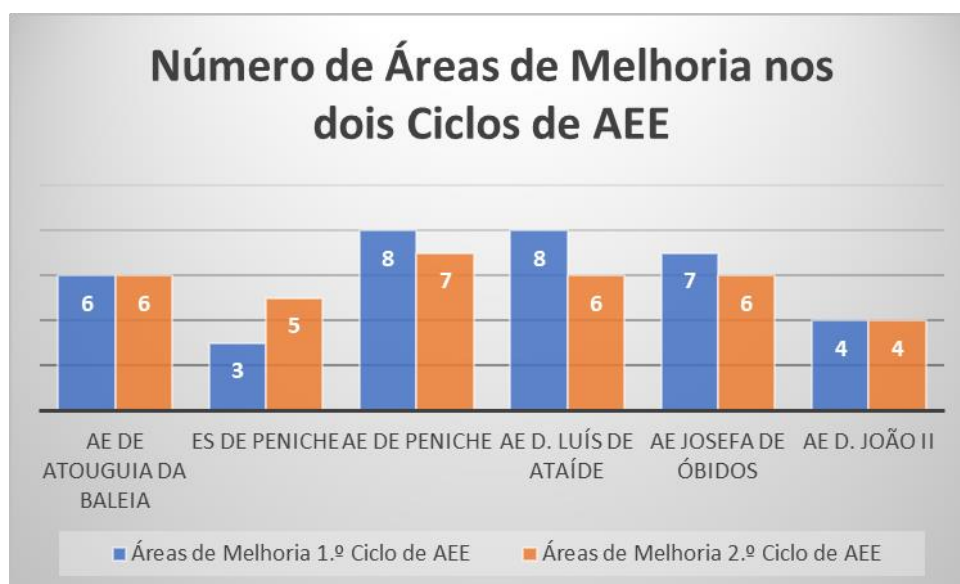
(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.)

Pela análise da Figura 6 (Número de Pontos Fortes e Pontos Fracos nos dois Ciclos de AEE) vemos que apenas uma escola registou um aumento no número de Pontos Fortes do 1.º Ciclo de AEE para o 2.º Ciclo de AEE, assim como só uma escola manteve inalterado o número de Pontos Fortes entre os dois ciclos avaliativos. Em sentido

contrário, podemos verificar que quatro escolas viram o seu número de Pontos Fortes baixar entre estes dois ciclos avaliativos, contrariando aquilo que seria a tendência desejável.

Nas escolas em que o número de Pontos Fortes sofreu alterações, as diferenças cifram-se entre 1 e 3 pontos, com exceção do AE Josefa de Óbidos em que a redução verificada é de 5 pontos, passou de 9 Pontos Fortes, no 1.º Ciclo de AEE, para 4 Pontos Fortes, no 2.º Ciclo de AEE, ou seja, uma redução para menos de metade.

A análise da Figura 7, Número de Áreas de Melhoria nos dois Ciclos de AEE, permite aferir a evolução registada no número de Áreas de Melhoria.



**Figura 7 - Número de Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.)

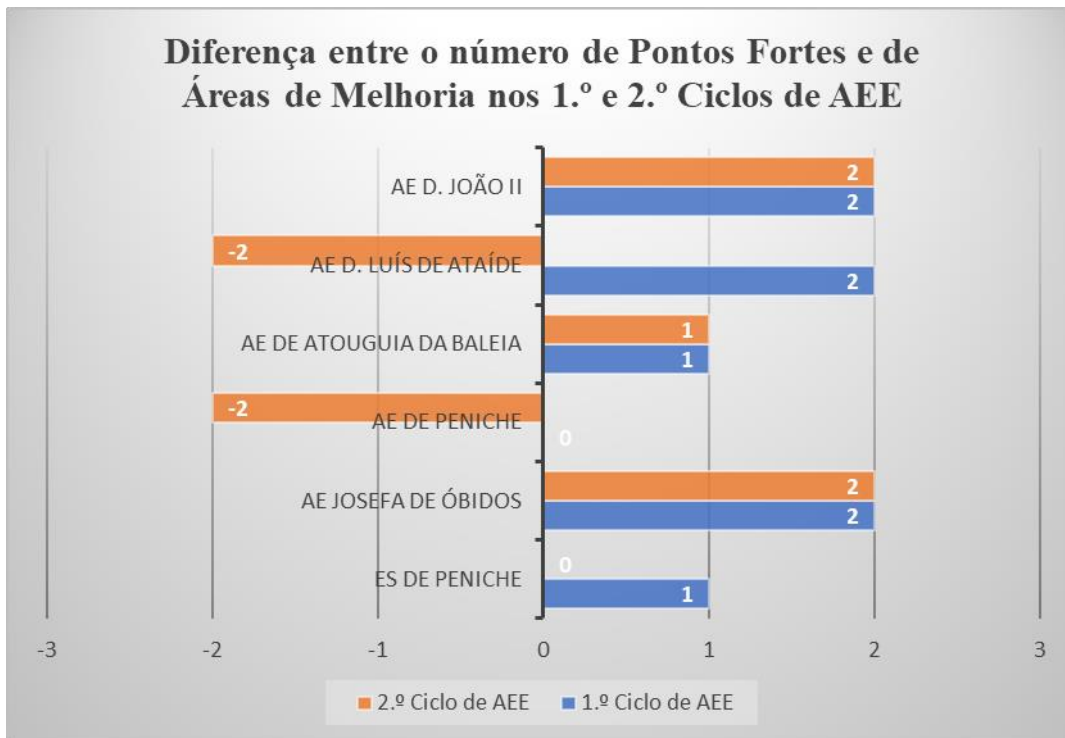
Constatamos que apenas uma escola registou um aumento do número de Áreas de Melhoria, sendo a mesma escola em que se observou comportamento idêntico ao nível dos Pontos Fortes. Assim, a Figura 7 permite constatar que duas escolas mantiveram o número de Áreas de Melhoria registadas nos dois ciclos de AEE e três escolas registaram uma diminuição do número de Áreas de Melhoria identificadas. A diferença no número de Áreas de Melhoria entre os dois ciclos avaliativos, para cada uma das escolas, nunca foi superior a dois registos. Concluimos, assim, que a tendência principal foi para uma diminuição no número de Áreas de Melhoria identificadas, embora as diferenças pareçam não ser muito significativas.

Ao nível do número de Pontos Fortes temos uma tendência para prevalecerem as escolas em que se regista uma diminuição entre os dois ciclos de AEE, o que evidencia uma possível regressão na sua avaliação de desempenho. Contudo, o facto de se manter esta tendência de diminuição ao nível do número de Áreas de Melhoria, é um sinal positivo e que vai em sentido contrário da evidência anterior.

Aquilo que se pretende à medida que os ciclos avaliativos se vão sucedendo é que o número de Pontos Fortes aumente e o número de Áreas de Melhoria diminua, mas, principalmente, que a diferença entre estes dois indicadores aumente no sentido positivo. É nesta diferença entre o número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria que podemos perceber qual o sentido da evolução do desempenho das escolas nos processos de AEE. No primeiro ciclo de AEE cinco escolas, num total de seis, apresentam uma diferença positiva entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria e apenas numa escola esta diferença é nula. Perante esta evidência podemos considerar que neste universo os resultados da AEE são positivos, uma vez que o que se pretende é que haja uma prevalência do número de Pontos Fortes sobre o número de Áreas de Melhoria. É importante salientar que em nenhuma escola essa diferença é negativa.

Quando analisamos a realidade do 2.º Ciclo de AEE, deparamo-nos com duas escolas em que a diferença passa a ser negativa, ou seja, nessas escolas o número de Áreas de Melhoria prevalece sobre o número de Pontos Fortes. Continuamos a ter uma escola em que a diferença entre o número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria é nula, sendo que em três escolas a diferença é positiva.

Mas se olharmos para os resultados desta análise com base numa perspetiva evolutiva (ver figura 8) percebemos que comparando o desempenho das escolas, medido pela diferença entre o resultado obtido no 2.º Ciclo de AEE e o 1º Ciclo de AEE, ao nível da diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, em três delas manteve-se o mesmo nível de desempenho e nas três restantes verifica-se uma regressão.



**Figura 8 - Diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

(Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.)

Esta conclusão confronta-nos com uma realidade que vai em sentido contrário aos objetivos do processo de AEE, nomeadamente promover a melhoria da qualidade do serviço educativo, ou seja, “*school improvement*”. Para Pacheco (2014) a “avaliação externa tem como um dos principais objetivos promover uma educação de qualidade” (p. 20), pelo que seria expectável/desejável que os resultados obtidos pelas escolas no 2.º Ciclo de AEE fossem melhores do que os obtidos no 1.º Ciclo da AEE. Contudo, os resultados obtidos mostram que nenhuma escola deste universo melhorou o seu desempenho na AEE, medido pela diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria.

## 2. AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA: EVOLUÇÃO ENTRE DOIS CICLOS AVALIATIVOS

No nosso trabalho de análise documental procurámos perceber o sentido de evolução do desempenho das escolas entre o 1.º e o 2.º Ciclo de AEE de uma forma global, medido pela diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria. No entanto, consideramos pertinente analisar, de forma mais específica, a evolução do campo de análise de Autoavaliação e melhoria.

No enquadramento teórico concluímos que a autoavaliação das escolas é hoje assumida como uma exigência, nomeadamente na sequência da implementação do segundo ciclo de Avaliação Externa de Escolas. Esta lógica de atuação tem presente os princípios que lhe estão associados, ou seja, avaliar para a prestação de contas (school accountability) e avaliar para a melhoria (school improvement), sem nunca esquecer a importância da sua contextualização pelo que temos de “criar formas de autoavaliação congruentes com o seu ethos escolar e com a melhoria da escola na sua totalidade” (Correia et al., 2015, p. 100). Assim, pretendemos saber se as escolas têm processos de autoavaliação adaptados à sua realidade e se estes estão comprometidos com a melhoria da escola como um todo e perceber a evolução registada entre os dois ciclos de AEE em estudo.

**Tabela 12 - Autoavaliação e melhoria: Indicadores e Referentes nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

<b>1.º Ciclo de AEE - Indicadores</b>	<b>2.º Ciclo de AEE – Referentes</b>
<b>Autoavaliação (Fator de análise)</b>	<b>Autoavaliação e melhoria (Campo de Análise)</b>
Participação da comunidade educativa	Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria
Recolha, tratamento e divulgação da informação	Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria
Impacto da autoavaliação	Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação
Consolidação e alargamento da autoavaliação	Continuidade e abrangência da autoavaliação
	Impacto da autoavaliação no planeamento, na

	organização e nas práticas profissionais
<b>Sustentabilidade do progresso (Fator de análise)</b>	
Consolidação dos pontos fortes	
Superação dos pontos fracos	
Aproveitamento das oportunidades	
Minimização dos constrangimentos	

Fonte: Adaptado de Rodrigues et al., 2007, pp. 102-103.

A partir da análise da Tabela 12, salientamos as alterações ocorridas no processo de AEE do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo e que podem condicionar a nossa análise, nomeadamente: a Capacidade de autorregulação e melhoria da escola foi assumida como um domínio no 1.º ciclo avaliativo e subdividido em dois fatores de análise: Autoavaliação e Sustentabilidade do progresso. No 2.º ciclo avaliativo, este domínio passa a campo de análise com a designação de Autoavaliação e melhoria, enquadrado no domínio Liderança e Gestão. Igualmente, assiste-se a uma redução significativa no número de indicadores/referentes do 1.º Ciclo de AEE para o 2.º Ciclo de AEE, que passam de 8 para 5, mas mantêm-se, praticamente inalterados, os mesmos objetivos.

“Impacto da autoavaliação” passa a ser descrito como “Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.” “Participação da comunidade educativa” passa a ser descrita nos referentes como “Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação”. O indicador “Recolha, tratamento e divulgação da informação” não tem correspondência nos referentes e parece estar associado a uma análise incipiente e inicial do processo de autoavaliação, assumindo nesse processo que as escolas estariam a dar os seus primeiros passos. O fator de análise “Sustentabilidade do Progresso” engloba um conjunto de indicadores (Consolidação dos Pontos Fortes; Superação dos Pontos Fracos; Aproveitamento das oportunidades e Minimização dos constrangimentos) que parece ter continuidade no referente “Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria”. No 2.º Ciclo de AEE surge um novo referente designado “Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria.”

Centrando a nossa análise nas seis escolas que na área de abrangência do CFAE Centro-Oeste não sofreram alterações entre os dois ciclos avaliativos, verificamos que no 1.º Ciclo de AEE, no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, não houve a identificação de qualquer Ponto Forte.

No 2.º Ciclo de AEE foi identificado um Ponto Forte no campo de análise Autoavaliação e melhoria, para o conjunto das seis escolas em análise. Registamos a asserção “A consolidação de uma cultura de autorregulação, mobilizadora dos diferentes intervenientes no processo educativo e geradora de ações adequadas e exequíveis para a melhoria global do Agrupamento” (IGE, 2014a, p. 9).

Nesta descrição refere-se a consistência deste processo no agrupamento em causa, a abrangência dos envolvidos na autoavaliação e a relação direta entre autorregulação e a aplicação de medidas promotoras da melhoria do agrupamento, mas a identificação de apenas um Ponto Forte neste campo de análise, mesmo sendo este abrangente na sua descrição, não é suficiente para um olhar conclusivo sobre o processo de autoavaliação e melhoria.

No conjunto das seis escolas, com base na análise da Tabela 13, manteve-se o número de seis asserções nas Áreas de melhoria do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE. Apenas um agrupamento de escolas não regista qualquer asserção nas Áreas de Melhoria em qualquer um dos ciclos avaliativos, ao nível da Autoavaliação e melhoria.

**Tabela 13 - Pontos Fortes e Áreas de Melhoria no campo de análise Autoavaliação e Melhoria, nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

<b>Autoavaliação e Melhoria</b>				
AE/Escola	Pontos Fortes		Áreas de Melhoria	
	1.º Ciclo de AEE	2.º Ciclo de AEE	1.º Ciclo de AEE	2.º Ciclo de AEE
AE D. João II	0	0	1	2
AE D. Luís de Ataíde	0	0	1	1
AE de Atouguia da Baleia	0	1	0	0
AE de Óbidos	0	0	2	1
AE Peniche	0	0	1	1
ES de Peniche	0	0	1	1

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.

Percebemos por estas evidências que o campo de análise Autoavaliação e melhoria não é um “ponto forte” no desempenho das escolas ao nível da sua AEE, sendo significativo o facto de se manter o número de seis asserções nas Áreas de melhoria, as quais estão descritas na Tabela 14.

**Tabela 14 - Asserções de Áreas de Melhoria no campo de análise de Autoavaliação e Melhoria, nos 1.º e 2.º Ciclos de AEE**

<b>Áreas de Melhoria</b>		
<b>AE/Escola</b>	<b>1.º Ciclo de AEE</b>	<b>2.º Ciclo de AEE</b>
AE D. João II	A.1. - O processo de autoavaliação ainda incipiente e a não auscultação dos alunos, o que limita a sua abrangência e eficácia.	<p>B.1. - A definição de metas fundadas em fontes de informação objetiva e em indicadores avaliáveis que facilitem o acompanhamento efetivo do grau de concretização das prioridades delineadas e permitam redirecionar as atividades e as estratégias previstas;</p> <p>B.2. - O aprofundamento e consolidação do processo de autoavaliação, através de mecanismos mais estruturados e continuados, conducente a planos de ação com impacto positivo na melhoria das práticas profissionais e do serviço prestado pelo Agrupamento.</p>
AE D. Luís de Ataíde	A.2. - As fragilidades no processo de autoavaliação, nomeadamente ao nível da representatividade da comunidade educativa, assim como a utilização de metodologias e de indicadores não uniformes o que condiciona a sua fiabilidade.	B.3. - A apropriação e consolidação dos processos de monitorização das ações de melhoria, como forma de contribuir para a sustentabilidade da autoavaliação.

AE A. Baleia	--	--
AE de Óbidos	<p>A.3. - A escassa representatividade da comunidade educativa no grupo de autoavaliação e a fraca divulgação desse processo e dos resultados obtidos, o que limita a sua apropriação e participação;</p> <p>A.4. - A falta de quantificação das metas e da calendarização para a implementação das estratégias e a não inclusão das metas relativas ao sucesso escolar no Plano de Ação para a Melhoria do Agrupamento, o que diminui a sua abrangência e condiciona a sua eficácia.</p>	B.4. - O desenvolvimento de um processo de autoavaliação agregador, que comprometa a comunidade educativa e que conduza à implementação de planos de melhoria e de mecanismos explícitos de monitorização sistemática dos processos encetados, permitindo sustentar, de forma consequente, as tomadas de decisão.
AE Peniche	A.5. - A inexistência de um processo de autoavaliação estruturado e abrangente, prejudicando o desenvolvimento sustentado do Agrupamento.	B.5. - Implementação de um efetivo processo de autoavaliação que envolva a comunidade, para que sejam devidamente identificados os pontos fracos do desempenho, delineadas e sistematicamente monitorizadas as ações de melhoria, de modo ao progresso da organização.
ES de Peniche	A.6. - A inexistência de uma equipa de autoavaliação.	B.6. - A convergência dos diferentes procedimentos de autoavaliação, para melhorar a sustentação desse processo.

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.

As asserções aqui descritas foram objeto de análise de conteúdo (Anexo 2 - Grelha de análise de conteúdo das asserções de Áreas de Melhoria no campo de análise de

Autoavaliação e melhoria), o que nos permitiu perceber a dimensão do trabalho a realizar nas escolas no âmbito da Autoavaliação e melhoria.

Assim sendo, na categoria “Autoavaliação”, no 1.º Ciclo de AEE, temos dois registos na subcategoria “Não realiza” e quatro registos para a “Realização com limitações”. Verificamos que para o 2.º Ciclo de AEE todas as seis escolas da amostra passaram a contar com uma equipa de autoavaliação, mas as asserções a respeito do seu desempenho mostram que todas se encontram na subcategoria “Realiza com limitações”.

Quando passamos para a análise da categoria “Participação da comunidade educativa”, constatamos que na maioria das asserções não aparece qualquer referência a esta categoria e nas situações em que ocorre verificamos que existem recomendações para alargar a participação, ou seja, incluir outros elementos da comunidade educativa na amostra sujeita ao processo de autoavaliação. A título de exemplo podemos focar a nossa análise numa unidade de registo em que não restam dúvidas sobre o caminho a trilhar quando refere “As fragilidades no processo de autoavaliação, nomeadamente ao nível da representatividade da comunidade educativa” (A.2.). Percebe-se que a representatividade da comunidade educativa no processo de autoavaliação é considerada como uma fragilidade que, naturalmente, exige uma ação de melhoria.

Temos assim três registos no 1.º Ciclo de AEE e dois registos no 2.º Ciclo de AEE na subcategoria “Alargar a participação”, o que parece evidenciar uma melhoria, embora seja uma limitação que não foi claramente ultrapassada no 2º ciclo de AEE.

A categoria “Impacto da autoavaliação” é, provavelmente, a mais significativa para os objetivos do nosso trabalho. Assim, na subcategoria “Contribui para a melhoria” não temos qualquer registo nos dois ciclos de AEE. Já na subcategoria “Não contribui para a melhoria” não temos qualquer registo no 1º Ciclo de AEE, enquanto no 2.º Ciclo de AEE temos dois registos. A subcategoria “Contribui com limitações para a melhoria” é aquela onde encontramos um maior número de registos. Nesta subcategoria, entre os dois ciclos avaliativos em análise, passámos de três para duas unidades de registo. Esta evolução parece denotar uma regressão, uma vez que se assiste a uma diminuição nas unidades de registo que afirmam o contributo da autoavaliação para a melhoria do desempenho das escolas, embora com limitações. Focando a atenção apenas nos

resultados da análise de conteúdo, na categoria “Impacto da autoavaliação”, regista-se uma regressão do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE.

Afigura-se pertinente olhar de forma mais pormenorizada para uma unidade de registo classificada na subcategoria “Contribui com limitações para a melhoria”, nomeadamente “A definição de metas fundadas em fontes de informação objetiva e em indicadores avaliáveis que facilitem o acompanhamento efetivo do grau de concretização das prioridades delineadas e permitam redirecionar as atividades e as estratégias previstas” (B.1.). Percebemos que os aspetos a melhorar são significativos, falamos de fontes de informação objetiva, de indicadores avaliáveis, da aferição do grau de concretização das ações de melhoria e da necessidade de ajustar/redefinir o plano de melhoria. Neste caso as limitações à contribuição da autoavaliação para a melhoria da escola são muitas e colocam em causa todo o processo, seja ao nível da sua fiabilidade seja ao nível da sua eficácia. Concretizando esta ideia, podemos afirmar que perante esta evidência está em causa a autoavaliação vista como um sistema promotor *de school accountability e school improvement*.

Verifica-se que do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE se registam progressos ao nível da Autoavaliação e melhoria das escolas, mas ainda existe muito trabalho a fazer nesta área com vista ao aperfeiçoamento do trabalho das equipas de autoavaliação e do seu impacto na melhoria dos resultados das escolas. Constatamos a necessidade de as escolas alargarem o âmbito de participação da comunidade educativa neste processo avaliativo, assim como a autoavaliação não se está a refletir na melhoria do seu desempenho ou, quando muito, contribui com limitações para a sua melhoria.

Às escolas é dado um grande grau de abertura para definirem o seu próprio processo de autoavaliação, sabendo que este não se deve restringir à análise dos resultados, mas também aos processos que conduzem aos resultados alcançados e à definição de planos de melhoria, não esquecendo a implementação de formas objetivas de monitorizar os objetivos alcançados. Agregamos estes princípios e avançamos para a definição de uma trilogia centrada na escola: avaliação externa, autoavaliação e melhoria.

A Avaliação Externa das Escolas deve ver potenciadas as sinergias com a autoavaliação e a apropriação destes processos pela escola pode conduzir a uma efetiva melhoria da prestação do serviço educativo.

As escolas, no entender de Azevedo (2007) desenvolvem-se e melhoram quando privilegiam o diálogo entre as perspectivas externa e interna. A autoavaliação não é um fim em si mesmo, mas é a alavanca que cria as condições para que a escola avance para uma melhoria sistemática. Torna-se interessante revisitar uma ideia presente nas considerações finais de Fialho et al. (2014) que aponta um caminho a não menosprezar quando defende que

“propiciar as condições para a criação de uma cultura de autoavaliação e desenvolver nos atores competências para a avaliação da escola é, sem dúvida, um dos principais desafios que se coloca para que estes possam fazer uso efetivo dos resultados das avaliações e responder às exigências dos processos de mudança e de melhoria” (p. 175).

### 3. CONCLUSÕES

Desenvolvemos esta investigação para dar resposta à seguinte pergunta de partida – “Qual a tendência de evolução do desempenho das escolas entre o 1.º e o 2.º Ciclo de AEE, com base na diferença entre o número de asserções de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria atribuídas pela AEE?” Pretendemos determinar se as escolas estão a melhorar o seu nível qualitativo e perceber o impacto da AEE nos processos de autoavaliação. Os objetivos previamente definidos balizam o trabalho desenvolvido e confrontam-nos com a necessidade de perceber onde conseguimos chegar.

As escolas e agrupamentos de escolas pertencentes ao CFAE Centro-Oeste constituem o universo deste estudo e sentimos as dificuldades enunciadas por Pacheco (2015) quando, como referido anteriormente, debate as dificuldades inerentes ao estudo da evolução do desempenho das unidades orgânicas de ensino ao nível da AEE, particularmente as originadas pela reorganização da rede de estabelecimentos escolares. Passámos de uma realidade dominada por um contexto de escolas não agrupadas e acelerámos para uma atualidade povoada por agrupamentos e mega agrupamentos de escolas.

Somos também confrontados com a necessidade de estabelecer comparações em universos de difícil comparação. Ainda assim, percebemos, desde logo, que no universo de escolas do 1.º Ciclo de AEE, a análise da classificação por domínio revela uma grande heterogeneidade, em que uma escola não apresenta qualquer classificação superior a suficiente (Escola Secundária de Montejunto) e outra escola (Escola Secundária Raul Proença) não tem qualquer domínio com classificação inferior a Bom.

Comparando com o 2.º Ciclo de AEE salienta-se a manutenção da heterogeneidade de resultados entre escolas, em que o Agrupamento de Escolas do Cadaval se fica apenas pelo Suficiente e o Agrupamento de Escolas Raul Proença repete a menção de Excelente para todos os três domínios. Salientamos a palavra três porque dela decorre outra dificuldade no presente estudo, isto é, comparar dois ciclos avaliativos em que um contempla cinco domínios e outro se fica apenas por três domínios. Percebemos por mais esta dificuldade as limitações que se colocam a um estudo que procura determinar o sentido da evolução qualitativa das escolas entre os dois ciclos de AEE já concluídos.

Ainda no âmbito da heterogeneidade de classificações obtidas pelas escolas nos diferentes domínios é de salientar que no 2.º Ciclo de AEE não foi atribuída a classificação de insuficiente a nenhum dos domínios. Pressupõe esta evidência uma evolução positiva na classificação obtida pelas escolas na sua AEE.

Mas existem outras limitações na concretização deste estudo que pretende apresentar uma situação comparativa. Uma delas é a alteração da escala classificativa em que o excelente é uma novidade no 2.º Ciclo de AEE. Passamos a ter mais um nível classificativo que permite maior “minúcia” na atribuição das classificações, mas que cria dificuldades na definição e aplicação dos descritores.

O Bom é a classificação que assume maior relevo nos dois ciclos avaliativos representando 50% ou mais das classificações atribuídas em cada domínio, com a exceção do domínio Capacidade de autorregulação e melhoria da escola em que o nível Suficiente representa 66,7% no 1.º Ciclo de AEE.

A análise da evolução do número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria assume particular importância no presente estudo e permite perceber se a tendência é para uma evolução positiva ou não.

Entre o 1.º e o 2.º Ciclo de AEE passámos de um universo de 12 escolas para 10, o que naturalmente justificaria a redução do número de asserções identificadas. Mas, não é essa preocupação que centra a atenção deste estudo, isto é, devemos destacar a dimensão da redução em cada uma das categorias. O número de Pontos Fortes registou uma redução de 25 asserções, enquanto as Áreas de Melhoria sofreram uma redução de 31 asserções entre os dois ciclos avaliativos. Esta evolução permite perceber que a prestação das escolas melhorou, uma vez que aumentou a diferença positiva entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria.

Contudo, para a concretização de uma análise evolutiva é importante centrar o estudo no mesmo universo, pelo que optámos por comparar as seis escolas do CFAE Centro-Oeste que não sofreram alterações na sua constituição entre o 1.º e o 2.º Ciclo de AEE. Neste universo de seis escolas percebemos a evolução do seu desempenho ao nível da AEE pela diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria nos dois ciclos avaliativos em estudo. No 1.º ciclo de AEE nenhuma escola apresentou uma diferença negativa entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, o que se constitui

como um indicador positivo do desempenho das escolas. No 2.º Ciclo de AEE, três escolas registam uma diminuição na diferença entre o número de Pontos Fortes e de Áreas de Melhoria, sendo que em duas delas a diferença passa a ser negativa.

Assim, na ótica da avaliação para a melhoria (school improvement), considerando que uma cultura de avaliação pelo exercício da Avaliação Externa e da Autoavaliação conduziria a uma melhoria na avaliação do desempenho das escolas não é confirmada por estes resultados. Muito pelo contrário, estes resultados levam-nos a concluir que o nível de desempenho das escolas baixou do 1.º para o 2.º Ciclo de AEE.

A relação que se estabelece entre a qualidade de desempenho das escolas, avaliada pelo processo de AEE, e o desenvolvimento dos processos de autoavaliação nas escolas foi estudada com recurso à análise de conteúdo quantitativa e qualitativa do campo de análise de Autoavaliação e melhoria.

Da análise dos resultados obtidos temos que, neste campo de análise, apenas no 2.º Ciclo de AEE se regista um Ponto Forte e o número de asserções de Áreas de Melhoria mantém-se entre os dois ciclos avaliativos. A leitura simples destes números permitiria concluir que as escolas evidenciam progressos ao nível do campo de análise de Autoavaliação e melhoria, ainda que ténues. A análise de conteúdo permite-nos verificar que no 2.º Ciclo de AEE todas as escolas passam a realizar a sua autoavaliação, enquanto no 1.º Ciclo de AEE duas das seis escolas não realizavam autoavaliação.

A universalização do processo de autoavaliação é, assim, acompanhada da identificação de fragilidades, nomeadamente ao “nível da representatividade da comunidade educativa”. Outra fragilidade identificada prende-se com o impacto da autoavaliação, em que na subcategoria “Contribui com limitações para a melhoria” se regista uma regressão no número de registos e não há qualquer registo na subcategoria “Contribui para a melhoria”.

Fialho et al. (2014) na análise do estudo promovido pela OCDE (OECD reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal), referem que “a tentativa de usar a avaliação externa para promover a autoavaliação ainda não provou ser um catalisador suficiente para adoção de procedimentos autoavaliativos como parte integrante da vida escolar” (p. 167). Assim, os resultados agora obtidos parecem contradizer esta

afirmação ao nível da universalidade, mas não ao nível da sua qualidade. O processo de autoavaliação ainda não se reflete de forma eficaz na melhoria do desempenho das escolas ou, quando muito, contribui com limitações. Para esta realidade não será indiferente que:

“A evolução da criação de agrupamentos – sucessivamente agrupamento horizontal, agrupamento vertical, agrupamento vertical com ensino secundário e agrupamentos de agrupamentos – implicou muitas vezes a interrupção de processos de construção de instituições, provocando desgaste e desânimo e dificultando processos sustentados de autoavaliação” (Azevedo, 2015, p. 232).

O caminho já percorrido é significativo e salientamos que a “Avaliação Externa das Escolas funcionou como um motor para a mudança, impulsionando a implementação de medidas e intervenções de melhoria, ...” (Figueiredo et al., 2015, p. 22). Mas temos de assumir que as conclusões obtidas não permitem que sejamos assertivos na definição de um sentido único. Sobressaem aqui as limitações decorrentes da dimensão do universo em estudo, mas não podemos afirmar de forma perentória que perante outro universo as incertezas não permaneçam. Naturalmente, num horizonte temporal próximo, será pertinente alargar esta análise ao 3.º ciclo de AEE.

Agora, que se iniciou um novo ciclo avaliativo, estamos confrontados com alterações ao nível dos domínios de avaliação em que, por exemplo, a Autoavaliação volta a ganhar maior estatuto. O âmbito da AEE passa a ser mais abrangente ao nível das escolas alvo de avaliação e os seus princípios passam a destacar a supervisão pedagógica. São alterações demasiado significativas para não terem impacto num novo estudo evolutivo que contemple o terceiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas. Destacamos o simbolismo dos princípios deste terceiro ciclo da AEE afirmarem a “sustentabilidade, melhoria e consolidação dos anteriores processos de avaliação externa das escolas (IGEC, 2019, p. 1).

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e Rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29.
- Afonso, A. (2010). Políticas Educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46), pp. 343-362.
- Afonso, A. (2012). Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33, 119, pp. 471-484.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa de escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. in J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1 (2), 150-169.
- Alaiz, V. (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301, 1-4.
- Almeida, L. (2007). Avaliação das escolas. Perceções em torno do processo e das suas implicações. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 237-247). Lisboa: CNE
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (Org.), *Seminário Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Lisboa: CNE.

- Azevedo, J. M. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. In CNE, Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas (pp. 230-238). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. M. (Org.) (2002). Avaliação de escolas: Consensos e divergências. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J., Fonseca, A., Portela, C.S., Guerreiro, Alaíz, V. (2006). Avaliação de Escolas – Programa AVES. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação, 17(2), 49-83.
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e ação pública. As políticas sobre gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In J. Barroso & N. Afonso (Org.), Políticas educativas. Mobilização de conhecimento e modos de regulação (pp. 27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Biesta, G. (2013). Para além da aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bolívar, A. (2012). Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Capela, L. (2015). O futuro do modelo de avaliação externa das escolas. In CNE, Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas (pp. 253-256). Lisboa: CNE.
- Clímaco, M.C. (2005). Avaliação de sistemas em educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE (2007). Seminário Avaliação das Escolas, modelos e processos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2008). Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: Parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Diário da República, 2ª série, N.º 113. Lisboa: INCM.
- CNE (2010a). Parecer n.º 3/2010, 9 de junho 2010. Diário da República, 2ª série, N.º 111.

- CNE (2010b). Recomendação nº 2/2010, de 2 de novembro: Recomendação sobre o Estado da Educação 2010. Diário da República, 2ª série, Nº 212.
- CNE (2011). Recomendação nº 1/2011, 7 de Janeiro. Diário da República, 2ª série, Nº 5
- CNE (2015). Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas. Lisboa: CNE.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação das escolas em Portugal: que futuro? Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, 7(2), 56-67.
- Correia, A., Fialho, I. & Sá, V. (2015). A autoavaliação de escolas: tensões e sentidos de ação. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr. (10), 100-105.  
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/17401/1/Artigo%20REICE%2C%202015%20-%20A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20escolas.%20tens%C3%B5es%20e%20sentidos%20da%20a%C3%A7%C3%A3o%20%28100-105%29.pdf> Consultado em 12 de dezembro de 2019.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In CNE (Org.), Avaliação das escolas, modelos e processos (pp. 229-236). Lisboa: CNE
- Dias, N. F. & Melão, N. F. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. Revista de Estudos Politécnicos, 7 (12), 193-214.
- Dias, N. F. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. Revista de Estudos Politécnicos, 7 (12), 193-214.
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: European Commission.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review, OECD Education Working Papers, N. 42. Paris: OECD Publishing, [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers).
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista portuguesa de Educação, 19 (2), 21-50.

- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (78), 11-34.
- Ferrão, M. E. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33, 119, 455-469.
- Fialho, I. (2009a). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 137-146). Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2009b). 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.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J. & Gomes, Sónia. (2014). Relatórios internacionais e nacionais- Um olhar sobre a avaliação externa das escolas. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 149-180). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2009). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s). Contributos e questionamentos* (41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figueiredo, C., Carlinda, L. & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e processos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 121-146). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M., Oliveira, J. F. & Amaral, N. C. (2008). In J. F. Oliveira & M. Fonseca (Org.), *Avaliação institucional: sinais e práticas* (pp. 21-35). São Paulo: Biblioteca Anpae.
- Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 73-87). Porto: Porto Editora.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.

IGE (2006). Relatório final do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: IGE.

IGE (2008a). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Bombarral. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRLVT/AEE\\_08\\_ES\\_Bombarral\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Bombarral_R.pdf)

Consultado em 22 de janeiro de 2020.

IGE (2008b). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária de Peniche. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRLVT/AEE\\_08\\_ES\\_Peniche\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Peniche_R.pdf)

Consultado em 22 de janeiro de 2020.

IGE (2008c). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, Caldas da Rainha. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRLVT/AEE\\_09\\_ES\\_Rafael\\_Bordalo\\_Pinheiro\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_ES_Rafael_Bordalo_Pinheiro_R.pdf)

Consultado em 24 de janeiro de 2020.

IGE (2009a). Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGE.

IGE (2009b). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, Peniche. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRLVT/AEE\\_09\\_Ag\\_Atouguia\\_Baleia\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_Ag_Atouguia_Baleia_R.pdf)

Consultado em 22 de janeiro de 2020.

IGE (2009c). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas de Josefa de Óbidos, Óbidos. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRLVT/AEE\\_10\\_Ag\\_Josefa\\_Obidos\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Josefa_Obidos_R.pdf)

Consultado em 24 de janeiro de 2020.

IGE (2009d). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Montejunto, Cadaval. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRLVT/AEE\\_09\\_ES3\\_Montejunto\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2009_DRLVT/AEE_09_ES3_Montejunto_R.pdf) Consultado em 24 de janeiro de 2020.

IGE (2010a). Propostas para um novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas. Relatório final. Lisboa: IGE.

IGE (2010b). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas do Cadaval. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRLVT/AEE\\_10\\_Ag\\_Cadaval\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Cadaval_R.pdf) Consultado em 27 de janeiro de 2020.

IGE (2010c). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas de Peniche. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRLVT/AEE\\_10\\_Ag\\_Peniche\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Peniche_R.pdf) Consultado em 27 de janeiro de 2020.

IGE (2010d). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Raul Proença, Caldas da Rainha. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2010\\_DRLVT/AEE\\_10\\_ES3\\_Raul\\_Proenca\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_ES3_Raul_Proenca_R.pdf) Consultado em 27 de janeiro de 2020.

IGE (2011a). Avaliação Externa das Escolas 2010-2011: Relatório. Lisboa: IGE.

IGE (2011b). Avaliação externa das escolas. Relatório de avaliação externa. Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, Caldas da Rainha. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2\\_2011\\_Experimentacao/AEE2\\_2011\\_Agr\\_Santa%20Catarina\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011_Experimentacao/AEE2_2011_Agr_Santa%20Catarina_R.pdf) Consultado em 06 de fevereiro de 2020.

IGE (2011c). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2011\\_DRLVT/AEE\\_11\\_Ag\\_D\\_Luis\\_Ataide\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_D_Luis_Ataide_R.pdf) Consultado em 22 de janeiro de 2020.

IGE (2011d). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas de Santo Onofre, Caldas da rainha. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2011\\_DRLVT/AEE\\_11\\_Ag\\_Santo\\_Onofre\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_Santo_Onofre_R.pdf) Consultado em 28 de janeiro de 2020.

IGE (2011e). Avaliação externa das escolas. Relatório de escola. Agrupamento de Escolas D. João II, Caldas da rainha. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2011\\_DRLVT/AEE\\_11\\_Ag\\_D\\_Joao\\_II\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011_DRLVT/AEE_11_Ag_D_Joao_II_R.pdf) Consultado em 28 de janeiro de 2020.

IGEC (2012a). Quadro de referência para a avaliação das escolas. Lisboa: IGEC.

IGEC (2012b). Avaliação externa das escolas. Relatório. Escola Secundária de Peniche. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2012\\_Lisboa/AEE\\_2012\\_ES\\_Peniche\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_ES_Peniche_R.pdf) Consultado em 06 de fevereiro de 2020.

IGEC (2013). Avaliação Externa das Escolas 2011-2012: Relatório. Lisboa: IGE. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2011-2012\\_RELATORIO.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf) Consultado em 17 de dezembro de 2019.

IGEC (2014a). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, Peniche. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2014\\_Sul/AEE\\_2014\\_AE-AtouguiaBaleia\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-AtouguiaBaleia_R.pdf) Consultado em 03 de fevereiro de 2020.

IGEC (2014b). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas de Fernão do Pó, Bombarral. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2014\\_Sul/AEE\\_2014\\_AE-FernaodoPo-Bombarral\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2014_Sul/AEE_2014_AE-FernaodoPo-Bombarral_R.pdf) Consultado em 03 de fevereiro de 2020.

IGEC (2015a). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas de Peniche. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2015\\_Sul/AEE\\_2015\\_AE\\_Peniche\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_Sul/AEE_2015_AE_Peniche_R.pdf) Consultado em 03 de fevereiro de 2020.

IGEC (2015b). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas do Cadaval. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2015\\_Sul/AEE\\_2015\\_AE\\_Cadaval\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_Sul/AEE_2015_AE_Cadaval_R.pdf)

Consultado em 05 de fevereiro de 2020.

IGEC (2015c). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, Óbidos. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2015\\_Sul/AEE\\_2015\\_AE\\_Josefa\\_Obidos\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_Sul/AEE_2015_AE_Josefa_Obidos_R.pdf)

Consultado em 05 de fevereiro de 2020.

IGEC (2016). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde, Peniche. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2016\\_Sul/AEE\\_2016\\_AE\\_DLuis\\_Ataide-Peniche\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016_Sul/AEE_2016_AE_DLuis_Ataide-Peniche_R.pdf)

Consultado em 03 de fevereiro de 2020.

IGEC (2017a). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas D. João II, Caldas da Rainha. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2017\\_Sul/AEE\\_2017\\_AE\\_DJoao\\_II-Caldas\\_Rainha\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/AEE_2017_AE_DJoao_II-Caldas_Rainha_R.pdf)

Consultado em 06 de fevereiro de 2020.

IGEC (2017b). Avaliação externa das escolas. Relatório. Agrupamento de Escolas Raul Proença, Caldas da Rainha. Área Territorial de Inspeção do Sul. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2017\\_Sul/LEIRIA\\_Caldas\\_Rainha\\_AEE\\_AE\\_Raul\\_Proenca\\_2016\\_2017\\_R\(Homologado\).pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2017_Sul/LEIRIA_Caldas_Rainha_AEE_AE_Raul_Proenca_2016_2017_R(Homologado).pdf)

Consultado em 06 de fevereiro de 2020.

IGEC (2019a). Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas. Âmbito, princípios e objetivos.

[https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Amb\\_princ\\_objetivos.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf)

Consultado em 15 de fevereiro de 2020.

IGEC (2019b). Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas. Metodologia. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Metodologia\\_I.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf)

Consultado em 15 de fevereiro de 2020.

IGEC (2019c). Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas. Quadro de referência. [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3\\_2018/AEE\\_3\\_Quadro\\_Ref.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf)

Consultado em 16 de fevereiro de 2020.

- Leite, C. & Pacheco, José A. (2010). Para uma clarificação dos conceitos que atravessam a Prestação do Serviço Educativo do processo de avaliação externa das escolas. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). Autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação. Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.
- Leite, D. (Org.). (2009). Avaliação participativa e qualidade. Os atores locais em foco. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Lilis, D. (2012). Systematically evaluating the effectiveness of quality assurance programmes in leading to improvements in institutional performance. *Quality in Higher Education*, 18 (1), 59-73.
- Lima, J.A. (2008). Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima et al. (Org.). *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves & J. M. De Ketele (Org.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 41-58). Porto: Porto Editora.
- Murillo, F. Javier (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes, *REICE*, Vol. 1, n.º 2, 1-22. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352/5791>  
Consultado em 11 de dezembro de 2019.
- Normand, R. & Derouet, J. L. (2011), Évaluation, développement professionnel et organization scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 5-20.
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford review of Education*, 39 (1), 4-16.

- OECD (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Sinergies for Better Learning: Na International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. pp. 383-484 <http://dx.doi.org/>
- Oliveira, J. F. & Fonseca, M. (Org). (2008). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Biblioteca Anpae.
- Pacheco, J. A. (2010). Avaliação de escolas. O lugar da autoavaliação. *Elo*, 17, 79-84.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamento à luz das políticas de educação e formação? In M. P. Alves & J. C. Morgado (Org.), *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas* (pp. 19-41). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pacheco, J. A. (Org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Seabra, F. & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 17-55). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. C. (2007). Avaliar as escolas em contextos de autonomia. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 193-207). Lisboa: CNE.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J. & Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 91-118). Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 183-211). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2009). Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards, *Sísifo*, 9, 115-118.
- Santiago, P. (2011). Avaliação de escolas: um quadro conceptual e práticas internacionais. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas do ensino básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo*. (pp. 27-50). Lisboa: CNE.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en> Consultado em 14 de janeiro de 2020.
- Serrão, A. (2014). PISA: A avaliação e a definição de Políticas Educativas. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do Sistema democrático de ensino*. (pp. 269-291). Coimbra: Edições Almedina.
- Silvestre, M. J., Isabel, F. & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (pp. 59-69). Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2007). A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul>.
- Simões, G. (2011). Avaliação das escolas em Portugal: conhecimento produzido e questionamento sugerido. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo (169-205)*. Lisboa: CNE.
- Sordi, M. R. & Ludke, M. (2009). Avaliação institucional participativa em escolas do ensino fundamental: o fortalecimento dos atores locais. In D. Leite (Org.),

*Avaliação participativa e qualidade. Os atores locais em foco.* (pp. 155-172).  
Porto Alegre: Editora Sulina

- Sordi, M. R. (2012). Implicações ético- epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação & Sociedade*, 33, 119, 485-510.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: Guia teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Terrasêca, M. (2011). Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo* (pp. 109-137). Lisboa: CNE.
- Veloso, L. (2011). Resultados de investigação sobre avaliação externa das escolas em Portugal. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo* (pp. 161-168). Lisboa: CNE.
- Veloso, L. (2013). Conclusão. Avaliação externa e educação em três regiões do país (pp. 179-190). Lisboa: *Mundos Sociais*.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 2011, 69-88.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986.

# ANEXOS

## ANEXO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS E ESCOLAS NÃO AGRUPADAS DO CFAE CENTRO-OESTE

A apresentação de uma breve caracterização de cada uma destas unidades orgânicas afigura-se como natural para se poder perceber o contexto que estamos a trabalhar. Igualmente, é fundamental clarificar as transformações que as unidades orgânicas sofreram entre os dois primeiros ciclos de Avaliação Externa das Escolas. Principalmente, porque as alterações verificadas poderão condicionar uma comparação efetiva e rigorosa da evolução registada por estas escolas/agrupamentos de escolas.

Do primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas fazem parte doze unidades orgânicas, nomeadamente sete agrupamentos de escolas, quatro escolas secundárias com 3.º ciclo do ensino básico e uma escola secundária. De notar que a Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro não tem a menção ao 3º ciclo do ensino básico na sua designação, mas inclui este ciclo de ensino. Assim, apresentam-se as unidades orgânicas analisadas:

Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia;

Agrupamento de Escolas D. João II;

Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde;

Agrupamento de Escolas do Cadaval;

Agrupamento de Escolas de Josefa de Óbidos;

Agrupamento de Escolas de Peniche;

Agrupamento de Escolas de Santo Onofre;

Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Raul Proença;

Escola Secundária com 3º ciclo do Bombarral;

Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Montejunto – Cadaval;

Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro;

Escola Secundária de Peniche.

A caracterização de cada uma das unidades orgânicas baseou-se no ponto II/2 - Caracterização do agrupamento/escola dos relatórios de avaliação externa elaborados pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), mais tarde Inspeção-Geral de Educação e Ciência.

Considerou-se fundamental assinalar as alterações ocorridas na estrutura/composição das diferentes unidades orgânicas. Aliás, as múltiplas alterações a este nível decorrentes do processo de constituição dos agrupamentos, sofreu uma dimensão mais abrangente decorrente da intervenção da “troika” em Portugal. Foi um período em que se constituíram muitos dos atuais “mega agrupamentos”. A análise da evolução dos pontos fortes e pontos fracos/áreas de melhoria dos agrupamentos de escolas/escolas é o foco deste estudo e parte de uma análise comparativa que é muito condicionada por estas alterações de ordem orgânica.

“O Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia, constituído em 2001/2002, integra cinco Jardins-de-Infância (JI), quinze escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e tem sede na Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos de Atouguia da Baleia (EB 2,3)” (IGE, 2009, p. 3). Foi avaliado nos dois ciclos avaliativos, nomeadamente em 2009 e 2014.

O Agrupamento de Escolas D. João II foi constituído em 2004, está localizado no concelho de Caldas da Rainha, agrega vinte e dois estabelecimentos de educação e ensino que vão do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico e a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos. D. João II é a escola-sede do agrupamento. Aquando da sua avaliação no segundo ciclo de AEE, em 2017, registou uma redução no número de estabelecimentos, pelo que passou a contar com apenas 15 estabelecimentos de educação e ensino. Esta alteração resultou da constituição do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, no concelho das Caldas da Rainha, que absorveu algumas escolas do 1º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância que faziam parte do Agrupamento de Escolas D. João II.

O Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde foi constituído em 2007, está localizado na cidade de Peniche e é constituído por 10 estabelecimentos de educação e ensino, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. A Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de D. Luís de Ataíde é a escola-sede do agrupamento. No primeiro ciclo da AEE foi avaliado em 2011 e, no segundo ciclo de AEE, foi avaliado em 2015. Não houve

alterações ao nível da sua constituição, mas em 2012/2013 integrou o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, TEIP3.

Constituído em 2002, o Agrupamento de Escolas do Cadaval contava 23 estabelecimentos de educação e ensino distribuídos pelo concelho homónimo do agrupamento, aquando do primeiro ciclo de AEE. A escola-sede do agrupamento era a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos (EB 2,3) do Cadaval. No mesmo concelho coexistia a Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Montejunto. Em julho de 2010, ocorreu a fusão do Agrupamento de Escolas do Cadaval com a Escola Secundária com 3.º ciclo de Montejunto. O Agrupamento de Escolas do Cadaval manteve a mesma designação, mas a escola-sede passou a ser a Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Montejunto. O agrupamento é constituído por 17 estabelecimentos de educação e ensino, do pré-escolar ao ensino secundário. No primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, o Agrupamento de Escolas do Cadaval foi avaliado 2010 e a Escola Secundária de Montejunto em 2009. No segundo ciclo de AEE, o Agrupamento de Escolas do Cadaval foi avaliado no ano de 2015.

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos é único no concelho de Óbidos, pelo que integra todos os estabelecimentos de educação e ensino deste concelho, desde o pré-escolar ao ensino secundário. No momento do primeiro ciclo de AEE era composto por 20 estabelecimentos de educação e ensino. Com a construção de dois centros escolares viu reorganizada a sua rede escolar e passou a contar com 14 estabelecimentos de educação e ensino. O primeiro ciclo de AEE ocorreu em 2009 e o segundo ciclo de AEE registou-se em 2015. A escola-sede do agrupamento é a Escola Secundária c/3º ciclo Josefa de Óbidos.

O Agrupamento de Escolas de Peniche foi constituído no ano letivo de 2007-2008, é constituído por três estabelecimentos de ensino, sendo que a Escola Básica Integrada de Peniche é a Escola-Sede. Em 2012-2013, o Agrupamento de Escolas de Peniche passou a integrar o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

O Agrupamento de Escolas de Santo Onofre, constituído em 2007, situado no concelho de Caldas da Rainha, tem como escola-sede a Escola Básica Integrada de Santo Onofre, e é constituído por 11 estabelecimentos de educação e ensino, do pré-escolar ao ensino secundário. Foi avaliado no primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas em 2011.

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Raul Proença localiza-se também em Caldas da Rainha. “Foi criada em 1971, como secção do Liceu Nacional de Leiria e funciona nas atuais instalações desde 1982” (IGE, 2010, p. 3). Foi avaliada no primeiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas em 2010.

Em 2012 foi constituído o Agrupamento de Escolas Raul Proença, localizado no concelho de Caldas da Rainha. Este agrupamento resultou da agregação da Escola Secundária homónima, escola-sede, com o Agrupamento de Escolas de Santo Onofre. O Agrupamento de Escolas Raul Proença, constituído por doze estabelecimentos de educação e ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, foi avaliado no segundo ciclo de AEE em 2017.

“O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, situado no concelho das Caldas da Rainha, foi criado em 2000 e sofreu alterações à sua constituição inicial, uma em 2003 e outra em 2007, agregando, nesta última, o Agrupamento de Escolas de Alvorninha (Escolas em Movimento).” (IGE, 2011, p.2) Aquando da sua avaliação no segundo ciclo de AEE, em 2011, era constituído por 10 unidades educativas, sendo a Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância de Santa Catarina a sede do agrupamento.

O Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, em 2012, constituiu com a Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, situada na cidade de Caldas da Rainha, o Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro. A escola secundária passou a ser a escola-sede do agrupamento, o qual não foi avaliado no segundo ciclo de AEE, enquanto a Escola Secundária integrou o primeiro ciclo de AEE em 2008.

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Bombarral (ES/3 do Bombarral) fica situada no concelho homónimo e tem mais de 30 anos de existência, tendo dado origem, por desdobramento, à Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Fernão Pó. Estas duas unidades orgânicas deram origem ao Agrupamento de Escolas Fernão do Pó, “constituído em 2004, integrando todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do concelho e ainda a escola-sede, a antiga Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Fernão do Pó.” (IGE, 2014, p.2)

Em 2008, determinou-se a fusão com a Escola Secundária do Bombarral, que passou a ser a escola-sede. No primeiro ciclo de AEE apenas foi avaliada a Escola Secundária do Bombarral, escola-sede, em 2008, e Agrupamento de Escolas Fernão do Pó foi avaliado no segundo ciclo de AEE em 2014.

“A Escola Secundária de Peniche (ESP) situa-se na cidade e no concelho com o mesmo nome. Foi inaugurada em 1959 como Escola Comercial e Industrial.” (IGE, 2008, p. 3) e não registou alterações à sua composição. Foi avaliada nos dois primeiros ciclos de AEE, respetivamente em 2008 e 2012.

ANEXO 2 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ASSERÇÕES DE ÁREAS DE MELHORIA NO CAMPO DE ANÁLISE DE AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA.

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	
			1.º C. AEE - 2.º C. AEE	
Autoavaliação e melhoria	Autoavaliação	Realiza		
		Realiza com limitações	A.1./A.2./A.3. / A.4.	B.1./B.2./B.3.  B.4./B.5./B.6.
		Não Realiza	A.5./A.6.	
	Participação da comunidade educativa	Participa		
		Alargar a participação	A.1./A.2./A.3.	B.4./B.5.
		Não participa		
	Impacto da autoavaliação	Contribui para a melhoria		
		Contribui com limitações	A.1./A.3./A.4.	B.1./B.3
		Não contribui		B.4./B.5.

Fonte: Dados obtidos a partir dos relatórios de AEE da IGE/IGEC.