

Avaliação Externa das Escolas: Pontos Fortes e Áreas de Melhoria em Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria

Relatório de projeto

Carlos Manuel Lourenço Morgado

Trabalho realizado sob a orientação de

Prof.^a Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

e

Prof. Doutor Hugo Menino

Leiria, Julho 2024

Mestrado em Ciências de Educação – Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais esta etapa da minha vida académica, é também o momento de agradecer a todos aqueles que me ajudaram a superar desafios, a ter a coragem e o ânimo necessários para concretizar este trabalho.

Aos professores Antónia Barreto e Hugo Menino, pela dedicação e preocupação na condução dos trabalhos durante o mestrado, pelas propostas e orientações que me forneceram, sempre que necessário, pelo exemplo de ética e simplicidade, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

Um agradecimento muito especial à minha namorada Berta por me ter acompanhado e auxiliado em todo o processo de desenvolvimento deste trabalho.

Reservo ainda um lugar muito especial à minha família. Agradeço aos meus pais pela educação, carinho, formação do carácter, apoio e acima de tudo por serem o meu maior exemplo de vida, foram eles que me deram oportunidade e as condições para finalizar com êxito os meus estudos e com isso poder mais uma vez concluir este mestrado.

RESUMO

Em Portugal, a questão da avaliação das escolas tem vindo a ser cada vez mais debatida e as atitudes dos vários intervenientes do setor educativo, nomeadamente das escolas, têm vindo a ser objeto de algumas transformações.

Com este estudo pretende-se identificar os pontos fortes e áreas de melhoria entre o segundo e o terceiro ciclo avaliativo implementados pela IGEC e a sua evolução, depois de decorridos dois ciclos avaliativos da AEE, através da verificação de aumentos ou diminuições no número de pontos fortes e áreas de melhoria. É também um objetivo a verificação do impacto da AEE nos processos de melhoria das escolas, uma vez que esta tem uma clara função formativa.

Este estudo de natureza documental consistiu na análise de 8 relatórios de avaliação externa, de 4 agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal continental, referentes aos dois ciclos avaliativos. A análise consistiu na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria registados em cada escola e em cada ciclo, seguindo-se uma categorização de cada ponto forte e área de melhoria relativamente ao domínio e campo de análise em que se enquadram. Procedeu-se também a uma análise do número de pontos fortes e áreas de melhoria que se mantiveram identificados nos relatórios de cada ciclo avaliativo, permitindo verificar o número de pontos fortes e áreas de melhoria que permaneceram em cada escola durante os dois ciclos avaliativos. Procedeu-se ainda à análise do número de referências, nos relatórios, aos processos de autoavaliação das escolas como pontos fortes ou áreas de melhoria, possibilitando um estudo das tendências apresentadas relativamente ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação.

Do balanço de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos observa-se uma certa contradição dos dados, e da análise efetuada de acordo com os campos de análise e domínios em que se

inserir. Sugere também alguma inconsistência nas avaliações e sobretudo a falta de continuidade num processo que a deveria assegurar: a avaliação externa de escolas.

Palavras chave

Avaliação Externa das Escolas; Áreas de Melhoria da Escola; Pontos Fortes da avaliação das escolas.

ABSTRACT

In Portugal, the issue of school assessment has been increasingly debated and the attitudes of the various stakeholders in the education sector, particularly schools, have been subject to some changes.

The aim of this study is to identify the strengths and areas for improvement between the second and third assessment cycles and their evolution after two assessment cycles of the ESA, by verifying increases or decreases in the number of strengths and areas for improvement. It is also an objective to verify the impact of the ESA on school improvement processes, since it has a clear formative function.

This documentary study consisted of the analysis of 8 external assessment reports from 4 groups of schools in the central region of mainland Portugal, relating to the two assessment cycles. The analysis consisted of identifying the number of strengths and areas for improvement recorded in each school and in each cycle, followed by a categorization of each strength and area for improvement in relation to the domain and field of analysis in which they fall. An analysis was also carried out of the number of strengths and areas for improvement that remained identified in the reports of each assessment cycle, allowing us to verify the number of strengths and areas for improvement that remained in each school during the two

assessment cycles. An analysis was also carried out of the number of references, in the reports, to the schools' self-assessment processes as strengths or areas for improvement, enabling a study of the trends presented in relation to the development of the self-assessment processes.

The balance of strengths and areas for improvement in the two assessment cycles reveals a certain contradiction in the data, and in the analysis carried out according to the fields of analysis and domains in which they are included. It also suggests some inconsistency in the assessments and above all the lack of continuity in a process that should ensure this: the external assessment of schools.

Keywords

External Assessment of Schools; School Improvement Areas ,Strong points.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	xi
Abreviaturas	xii
Índice	vi
Introdução	1
Enquadramento teórico	6
Capítulo I – A escola como organização: características	6
1.1 - O que é a escola	6
1.2 - A Escola como instituição	7
1.3 - Conceito(s) de organização e características da escola como organização	7
1.3.1- O Conceito de Organização	8
1.3.2 - A Escola como Organização	10
1.3.3 - Estrutura Organizacional	14
1.3.4 - Cultura e Clima Organizacional	17

1.4 - Perspetivas organizacionais da escola	21
1.5 - Aprendizagem organizacional ou organização aprendente	27
Capítulo II - Avaliação	30
2.1 - Conceitos de avaliação	30
2.2 - Avaliação das escolas	33
2.3 - Avaliação Externa das escolas	38
2.4 - Avaliação Interna	45
2.5 - Autoavaliação / avaliação Interna	47
Capítulo III - Metodologia	52
Introdução	52
3.1 - Problemática	52
3.2 - Pergunta de partida	53
3.3 - Objetivos do estudo	53
3.4 - Tipo de estudo	53
3.5 - Fontes e técnicas de tratamento de dados	53
3.6 - Apresentação das escolas estudadas	55
Capítulo IV - Apresentação, Análise e comentário dos dados	57
4.1 - Variação na identificação do número de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos	57
4.2 - Distribuição das asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria por domínio	62
4.3 - Distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e campos de análise no terceiro ciclo	71

4.4 - Identificação do número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio nos dois ciclos avaliativos	76
4.5 - Discussão dos resultados	79
Conclusões	84
Bibliografia	89
Legislação	101
Anexos	103
Anexo 1 – Quadros analisados	103
Anexo 2 – Figuras analisadas	107
Anexo 3 – Aserções por escolas	109
Anexo 4 – Aserções relativas a campos de análise	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro concetual da Avaliação Externa, 2006. Fonte, IGE (2009, p. 8)	38
Figura 2 - Número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo	57
Figura 3 - Número de escolas em que se identificou determinado número de pontos fortes entre os dois ciclos avaliativos	59
Figura 4 - Número de escolas em que se identificou determinado número de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos	59
Figura 7 - Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 2.º e 3º ciclo avaliativo	62
Figura 8 - Percentagens do número de asserções relativas a áreas de melhoria, por domínio, no 2.º e 3.º ciclo avaliativo	63
Figura 10 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Resultados</i>	66
Figura 11 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i>	67
Figura 12 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Prestação do serviço educativo</i>	68
Figura 14 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio <i>Liderança e Gestão</i>	70
Figura 17 - Campos de análise e respetivo número de asserções, referentes a pontos fortes, que lhes correspondem	73

Figura 18 - Campos de análise e respetivo número de asserções, referentes a áreas de melhoria, que lhes correspondem75

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 - Metáforas e teorias fundamentadoras dos modelos organizacionais	23
Quadro 2 – Quadro de Referência do Programa de Avaliação Externa das Escolas	41
Quadro 3 - Ciclos de Avaliação Externa desde 2006	43
Quadro 4 - Número total de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo	57
Quadro 9 - Número total de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio nos dois ciclos avaliativos	65
Quadro 18 - Número de asserções relativas a pontos fortes em cada domínio e respectivo campo de análise e correspondentes percentagens nas 4 escolas	72
Quadro 19 - Número de asserções relativas a áreas de melhoria em cada domínio e respectivos campos de análise e correspondentes percentagens nas 4 escolas	74
Quadro 20 - Organização dos campos de análise com a diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria nas 4 escolas	76
Quadro 21 - Número das asserções verificadas em cada domínio avaliativo por escola e totais de pontos fortes e de permanências, nos dois ciclos avaliativos	76

ABREVIATURAS

AEE - Avaliação Externa das Escolas

CAF - A Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework)

CNE - Conselho Nacional de Educação

EFQM - European Foundation for Quality Management

EIPA - European Institute for Public Administration

IGE - Inspeção-Geral da Educação

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IPSG - Innovative Public Services Group

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo Português

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment

QRAEA - Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos

RBE - Revisão/Análise Baseada na Escola

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a escolaridade é obrigatória e gratuita para todos desde os seis anos de idade até que os jovens completem os 18 anos, ou então que estes completem o ensino secundário (12º ano), segundo o estabelecido pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Este direito à educação, como dever do Estado, é o fundamento da responsabilidade social das organizações educativas, que devem prestar contas à sociedade do cumprimento das suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação académica, científica, profissional, ética e política dos cidadãos, e contribuir para a produção do conhecimento e avanço da ciência e da cultura.

Democratizar o acesso ao conhecimento, não é «dar» diplomas, futuramente obrigatórios, a toda a gente. É fornecer, sim, a cada um competências e uma cultura muito mais ampla, o que supõe uma escolaridade mais longa, uma formação contínua mais substancial e sobretudo um ensino mais eficaz, desde a escola elementar. (Perrenoud et al, 2005, sem p.)

Numa sociedade em constante desenvolvimento e transformação, a Educação é um tema decorrente da política, da economia e da sociedade, procurando-se o melhor caminho para o desenvolvimento de um sistema de qualidade, de forma a proporcionar aos jovens competências adequadas e permitir o desenvolvimento económico e social do país.

Na procura de novos caminhos e com a implementação de mudanças nas políticas educativas, a escola tem de se adaptar, traçando novos desafios, mobilizando os seus recursos, e implementar processos de avaliação externa e de autoavaliação, o que, no entender de Correia et al. (2015), “são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo” (p.100). 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 constituirá um procedimento incompleto.

Segundo Bolivar, (2012) a Avaliação Externa das Escolas tem tido um efeito significativo no desenvolvimento dos processos de autoavaliação, sendo estes

fundamentais para a regulação e promoção da capacidade interna de mudança com vista à sua melhoria, contudo, não estão isentos de dificuldades.

A Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro determina a obrigatoriedade da autoavaliação como um processo a desenvolver com padrões de qualidade devidamente certificados (artigo 7.º). Assim, cada escola, no âmbito da sua autonomia (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho), desenvolve o seu sistema de autoavaliação como um processo contínuo de regulação, de forma a poder prestar contas através do relatório de autoavaliação (alínea c, do ponto 2, do artigo 9.º). No artigo 9.º do Decreto-Lei 75/2008, é, ainda, dado realce ao projeto educativo da escola e ao relatório de autoavaliação como instrumentos de autonomia e gestão.

A monitorização da qualidade do sistema educativo português posicionava-o num patamar abaixo da média europeia, conforme era referido nos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2000), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que visa avaliar se os alunos de quinze anos (idade que corresponde ao final da escolaridade obrigatória em muitos dos países participantes) estão preparados para enfrentarem os desafios da vida quotidiana. Nessa edição, Portugal ficou posicionado na antepenúltima posição, entre os membros da OCDE, na literacia de leitura e na literacia científica, com 470 e 459 pontos, respetivamente. Em matemática, a média de Portugal (454 pontos) colocava o país a quatro lugares da base da escala ordenada dos países membros da OCDE e significativamente abaixo da média destes países em todos os domínios do teste. Desde então, Portugal conseguiu evoluir positivamente em todos os domínios do PISA, registando subidas significativas entre 2000 e 2003, entre 2006 e 2009 e, finalmente, entre 2012 e 2015 (PISA, 2015).

Foram implementadas mudanças no nosso sistema de ensino, traçados novos desafios e verificou-se uma trajetória de melhoria ao nível dos três domínios, Literacia de Leitura, Literacia Científica, e Literacia Matemática nos resultados dos alunos portugueses, demonstrada nos recentes ciclos do PISA (2012, 2015 e 2018), No entanto, em 2022, os desempenhos médios globais no PISA foram inferiores aos de 2018 a matemática e a leitura, e mantiveram-se praticamente inalterados a ciências, tendo Portugal apresentado

pontuações médias na média da OCDE; a trajetória descendente acompanhou a tendência internacional.

O PISA foi concebido em 2000 para avaliar, em ciclos trienais, se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura (2000, 2009 e 2018), de matemática (2003, 2012 e 2022) e de ciências (2006 e 2015), na resolução de situações do dia-a-dia. O estudo avalia também a capacidade de resolução colaborativa de problemas, a literacia financeira e o pensamento criativo desses alunos.

Com o objetivo de um controlo de qualidade com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão foi implementada pela IGEC, no quadro de uma política europeia e de modelos implementados por outros países (Ehren; Schackleton, 2016), a Avaliação Externa das Escolas, e que se tornou parte fundamental do sistema educativo desde 2006, embora já tivesse sido adotada em Portugal anos antes, com a aplicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, alterada pelo Art.º 182.º da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro, que define o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior.

A avaliação como elemento regulador de todo o processo constitui-se como sendo uma peça essencial de aferição, quer a nível de processos implementados, quer a nível de resultados. Só através de um bom diagnóstico é que podemos tomar decisões assertivas e alcançar resultados satisfatórios.

No contexto educativo, a avaliação apresenta vários níveis: macro, do próprio sistema educativo implementado e das suas políticas; meso, referente às escolas, à forma como adaptam as decisões políticas aos contextos em que se inserem; micro, na sala de aula, em que o professor procura ir ao encontro do projeto educativo da escola, do seu currículo e das particularidades de cada aluno.

No contexto meso situa-se a avaliação externa da escola, como processo que ajuda à melhoria da organização. Em Portugal estamos no terceiro ciclo avaliativo. Durante estes ciclos ocorreram algumas modificações nos quadros de referências do sistema de avaliação e que ajudaram as escolas que foram avaliadas a efetuarem algumas alterações, principalmente no que se refere às áreas de melhoria identificadas nos relatórios de avaliação. Foi, também, identificado um conjunto de pontos fortes, que, à

partida, deve ser mantido, procurando garantir a permanência de características que garantam a qualidade da escola no que se refere aos domínios analisados pela avaliação externa.

Com este estudo procura-se analisar o percurso das escolas naquilo que se refere aos pontos fortes e áreas de melhoria, identificados nos últimos dois ciclos avaliativos, procurando indícios de progressões ou retrocessos relacionados com o aumento, manutenção ou diminuição dos pontos fortes e áreas de melhoria. A análise é/foi baseada no recurso a oito relatórios de avaliação externa de quatro agrupamentos escolas da zona centro de Portugal continental, que se encontram em condições de comparação, por serem Agrupamentos de Escolas que já foram alvo de pelo menos dois ciclos avaliativos, desde o reordenamento da rede escolar dos ensinos básico e secundário o que permite compreender as tendências que se verificam nestas escolas depois de terem sido avaliadas duas vezes.

Este estudo compõe-se de um enquadramento teórico, assente na revisão da literatura. Abordamos a escola como instituição e como organização e as suas características, a estrutura organizacional, cultura e clima e perspetivas organizacionais da escola. Abordamos ainda os conceitos de avaliação das escolas, avaliação interna e externa e autoavaliação.

Posteriormente, 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 2.º e 3.º Ciclos de AEE, procurando destacar as alterações realizadas.

Na parte empírica baseámos o estudo na análise dos relatórios de escola da AEE da responsabilidade da IGEC. Estudámos o número de pontos fortes e de áreas de melhoria 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 essa comparação deve ser cautelosa porque as grelhas avaliativas são distintas nos dois ciclos avaliativos, obrigando-nos a um esforço interpretativo que pode não ser absolutamente rigoroso.

Concluído o estudo, constatamos que as escolas registaram uma evolução que se entende como positiva, com base no número de Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. cremos poder dizer que houve uma progressão na qualidade do serviço educativo prestado por parte das escolas estudadas.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO: CARACTERÍSTICAS

1.1- O QUE É A ESCOLA

A escola é uma instituição dedicada à educação e ao ensino, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, social e emocional dos indivíduos. Geralmente, a escola é um ambiente onde os alunos recebem educação formal e participam em atividades educativas que visam promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. As escolas estão organizadas por níveis e ciclos, incluindo o pré-escolar, ensino primário, ensino secundário, ensino superior e outras formas de instituições educativas, como os centros de formação. O currículo escolar abrange uma variedade de disciplinas, como matemática, ciências, línguas, artes, história, entre outras.

Além do ensino académico, as escolas também desempenham um papel importante na socialização das crianças e jovens, ajudando-os a desenvolver habilidades interpessoais, valores éticos e cívicos, bem como fornecendo oportunidades para a participação em atividades extracurriculares.

Em muitos países, a educação é obrigatória até certa idade e as escolas desempenham um papel vital na preparação dos indivíduos para a vida adulta, capacitando-os com conhecimentos e habilidades necessários para contribuir para a sociedade. Em Portugal, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e segundo Rodrigues (2010), a missão atribuída à escola passou a ser a de “integrar e ensinar todos os alunos, mesmo que não estejam motivados ou que não tenham as melhores condições para aprender” (p.34).

Perante o olhar sociológico de Canário (2005), a escola é uma instância educativa que separa o aprender do fazer; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente se tornou hegemónica, onde houve a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre mestre e aluno (p. 61).

Tal como refere (Gil et al., 2020, p.33)

A escola é um sistema social cujos membros assumem diferentes tipos de tarefa com vista ao desenvolvimento do ensino e das aprendizagens curriculares e à prossecução das finalidades estabelecidas para a educação escolar, nomeadamente: a transmissão do thesaurus cultural – os conhecimentos, as técnicas e as crenças civilizacionais; a integração na sociedade no que concerne à linguagem, aos valores e aos comportamentos comuns; o desenvolvimento integral nos domínios psicomotor, intelectual, afetivo, social, moral e espiritual; e o fornecimento de recursos humanos qualificados ao sistema económico e aos demais sistemas sociais.

A análise da escola como organização formal desvela uma morfologia organizacional com órgãos, estruturas e serviços, em que se destaca a ação do diretor, mas também de gestores intermédios cuja ação influencia a eficácia da escola.

A escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controlo, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas (Lima, 2004, as cited in Lima, 2011).

1.2- A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

A escola enquanto instituição, segundo Canário (2005), funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel fundamental na integração social, numa perspetiva durkheimiana de prevenir a desorganização e preparar para a inserção na divisão social do trabalho (p. 62). Desempenha, também, um papel fundamental na unificação cultural, linguística e política, sendo o aparelho basilar na construção dos estados-nação.

“A escola é uma instituição com o encargo de dar execução local a uma política educativa nacional e, nesse sentido, presta um serviço público de especial relevância” (Formosinho & Machado, 2016), através da transmissão dos conteúdos programáticas, da orientação e motivação dos alunos e da introdução de Cidadania, onde se desenvolve o sentido crítico e criativo, formando cidadãos cada vez mais capazes de agir em prol de uma sociedade melhor (p.23).

1.3- CONCEITO(S) DE ORGANIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.3.1- O CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

A palavra "organização" tem as suas raízes no grego "organon", que significa instrumento ou utensílio. Na literatura, o conceito de organização abrange dois significados distintos. Em primeiro lugar, refere-se a unidades e entidades sociais, como fábricas, bancos e Administração Pública, que são conjuntos práticos (significado amplo). Em segundo lugar, diz respeito a certas condutas e processos sociais, incluindo a ação de organizar atividades, a disposição dos meios em relação aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente (significado restrito).

Na primeira interpretação, uma organização é vista como uma entidade social conscientemente coordenada, com fronteiras claramente definidas, operando de maneira relativamente contínua com o propósito de alcançar objetivos específicos. A coordenação consciente requer uma gestão formal. O facto de uma organização ser considerada uma entidade ou unidade social significa que é composta por pessoas e grupos que interagem entre si. A existência de fronteiras distintas, mesmo que sujeitas a mudanças ao longo do tempo e nem sempre claras, permite distinguir entre membros e não membros. Uma organização existe, essencialmente, para alcançar objetivos que seriam inalcançáveis por uma única pessoa.

A organização apresenta-se como sendo uma realidade complexa e multifacetada, estudada sob várias perspectivas. De forma generalizada, podemos afirmar que a organização é uma construção social que tem como finalidade a realização de objetivos e metas estabelecidas. Contudo, no grande manancial de definições e conceções sobre o que é uma organização encontramos algumas dimensões importantes que a constituem e que, associadas entre si, acabam por defini-la.

Assim serão exploradas as seguintes dimensões:

- **A estrutura** que corresponde ao “conjunto de variáveis complexas, sobre os quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões” (Bilhim, 2013, p.25). A estrutura de uma organização pode ser descrita de maneira simples como a soma total dos meios empregados para subdividir o trabalho em tarefas distintas e, posteriormente, garantir a coordenação necessária entre essas tarefas.

- **A cultura/clima** “é intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (Bilhim, 2013, p.169). Existem diversas definições de cultura organizacional disponíveis para exploração. Para alguns autores, referidos por Teixeira (1995), a cultura organizacional é uma realidade homogénea, sendo “um sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da organização” (p.73). Para outros “é um conjunto complexo e multidimensional de quase tudo o que faz a vida em comum nos grupos sociais”, sendo, como tal, heterogénea. Nos mais variados conceitos de cultura organizacional encontrados, e segundo Chorão (1992), no essencial, salienta-se como características comuns “orientações partilhadas”, “unidade” e “identidade” (p. 41) e defende-se que não é estanque, pois condiciona e é condicionada pelos membros da organização.

Nos últimos anos os ideólogos/investigadores organizacionais começaram a admitir a importância da função que a cultura desempenha nos membros de uma organização, contrariando as tendências anteriores, nas quais as organizações eram, geralmente, consideradas apenas um meio racional, utilizado para coordenar e controlar um grupo de pessoas. Esta perspetiva permite aos administradores escolares compreender e melhorar as organizações, pois permite-lhes perceber como algumas decisões tomadas resultam em determinadas organizações e falham noutras.

O clima organizacional é um fenómeno resultante da interação dos elementos da cultura, de que resultam influências diretas e indiretas nos comportamentos, nas motivações, na produtividade do trabalho e, também, na satisfação das pessoas envolvidas com a organização. Assim, o clima organizacional é, de certa forma, o reflexo da cultura de uma organização.

A escola é considerada como um conjunto vivo de pessoas que convivem e que colaboram e desenvolve a sua própria linguagem, possui as suas palavras, os seus próprios conceitos, rituais e modos de expressão familiares, que facilitam a comunicação e a segurança de todos, criando nestes a ideia de estar no seu mundo, levando-os a tomar consciência do que é importante na vida quotidiana. A escola será mais ou menos aberta à reflexão e à mudança, consoante o clima nela existente.

Gibson et al. (2006) percebem a organização como uma entidade que habilita a sociedade a procurar realizações que não podem ser atingidas por pessoas que atuam de forma individual. Assim, podemos assumir que uma organização é constituída por indivíduos que trabalham com vista a alcançar um objetivo comum.

Em forma de conclusão, podemos, então, assumir a organização como uma unidade articulada de pessoas, métodos e recursos materiais com uma determinada finalidade, inerente a um contexto.

1.3.2 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Uma escola é um exemplo de organização no sentido amplo. A escola é uma entidade social formada por professores, alunos, administrativos e assistentes operacionais, que interagem entre si para atingir o objetivo de educar os alunos. A escola, também, é uma organização no sentido restrito, pois envolve o processo de organizar os recursos, como professores, alunos, salas de aula, materiais, etc., de forma a atingir o objetivo de educação.

A escola, além da sua missão crucial de desempenhar uma função social de extrema importância, que envolve a responsabilidade de ensinar e aprender, ao longo dos séculos enfrentou a necessidade de integração, resistência, transformação, reforma e reorganização, mantendo-se e perpetuando-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 2011, p. 15)

Segundo Canário (2005) “a escola corresponde a uma nova organização que, tendo tornado possível a transição de modos de ensino individualizados (um mestre, um aluno) para modos de ensino simultâneo (um mestre, uma classe), viabilizou a emergência dos sistemas escolares modernos” (p.62). A organização escolar que hoje conhecemos tem métodos específicos para organizar os espaços, os horários, os grupos dos alunos e as modalidades de relação com o saber.

A investigação sobre a escola, realizada por diferentes áreas do conhecimento, revela que a instituição escolar se tem diversificado, dando origem a escolas com características e objetivos distintos.

Para Esteves et al. (2016) “a escola enquanto organização pública caracteriza-se pela sua ação baseada em princípios e valores fundamentais como transparência, equidade, justiça, ética, qualidade de serviço público e prestação de contas entre muitos outros (p. 56).

A escola é, segundo Costa (2003), observada a partir de várias imagens organizacionais, onde cada uma delas apresenta linhas de força identificadoras, mas todas estas metáforas são complementares na compreensão da organização escolar. Será então com base nos seus **modelos burocrático, empresarial, político, social e “anárquico”** que teremos que pensar no processo de avaliação de uma escola e, desse modo, proceder a mudanças na procura da qualidade do ensino. A escola é uma organização social complexa que integra alunos, professores, funcionários, pais e comunidade. Todos esses intervenientes contribuem para a sua finalidade e missão, que é a educação. Brito (1998) diz que:

A escola tem por Missão desenvolver global e equilibradamente o aluno, nos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correta integração na comunidade, atitude fundamental de todos (...) os que têm intervenção na construção de um sucesso escolar e educativo efetivos, para obtenção de “Homens Formados” com qualidade (p. 8).

Segundo Freitas e Afonso (1999)

é no interior da escola que primeiramente se devem debater as mudanças, sejam elas organizacionais ou pedagógicas, de forma que se vá criando uma identidade estruturada nas relações entre todos os atores do espaço educativo e capaz de se relacionar com o exterior (p. 9).

Poder-se-á afirmar que não são as reformas que produzem mudanças reais, apenas as potenciam. A passagem de uma condição provável/possível a uma condição real só se processa através de mudanças de atitudes, comportamentos, ações e atuações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais particulares e diversos, neste caso, as escolas.

As organizações são sistemas sociais complexos e contraditórios que podem ser interpretados de diferentes maneiras, conducentes a diferentes definições de organização e a diferentes quadros conceptuais. A compreensão das organizações é um desafio que tem merecido uma atenção especial por parte dos investigadores, porque são realidades socialmente construídas. As escolas, por exemplo, não podem ser geridas de uma forma mecanicista para atingir objetivos pré-determinados, numa lógica instrumental.

Cada escola é única em si mesma, com a sua própria cultura, contextos e "histórias", o que não permite trabalhar à base de fórmulas e conteúdos semelhantes. (...). É que os conflitos e problemas são, como sabemos, parte integrante e substantiva dos processos de mudança. (Bolivar 2003, p. 167)

A escola como organização tem sido objeto de estudo de vários autores, como Lima (2001), Nóvoa (1992), Canário (2005), entre outros. Sob o olhar de Lima (2001) a escola é entendida como "organização educativa complexa e multifacetada" (p. 10). A conceção de organização evoca a elaboração sistemática e estruturada de planos para uma ação, garantindo as condições necessárias para a sua efetivação. Assim, a escola como organização educativa tem princípios e procedimentos que estão relacionados à ação de coordenar todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atingir os objetivos e preferências a que se propõe (Lima, 2001).

A escola cujo desígnio é a educação deve ser um passaporte para a vida e organizar-se de forma a promover aprendizagens fundamentais como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme já era salientado por Jaques Delors (2010, p. 31). No desiderato desta missão, cada escola implementa-o, personalizando-o através da sua identidade, da sua forma de ver o mundo, refletindo o contexto em que está inserido (com condicionantes e oportunidades), tido em conta no projeto educativo o que resulta numa cultura interna muito específica.

Cada escola, no enquadramento da sua autonomia, interpreta as orientações recebidas, mobiliza os recursos ao seu dispor, atende às características dos seus alunos e atua dentro dos limites definidos pela tutela e pela lei, de acordo com as suas convicções. Assim, a organização educativa depende muito do seu contexto, como já foi referido/defendido, e não é fácil de ser interpretada por quem está fora da organização.

Além das lógicas que operam no âmbito visível do ambiente escolar, existem outras que atuam nos bastidores, naquilo que pode ser considerado “o lado oculto da organização escolar” (Guerra, 2002), sendo muitas vezes o que não se vê que explica o visível.

Verificamos que a cultura de uma organização, conforme refere Schein (2009), tem muita força, porque reflete os comportamentos enraizados (p. 8). Se queremos analisar ou atuar sobre uma organização temos de conhecer e compreender a sua cultura.

As escolas são facilmente identificadas como uma organização, no entanto apresentam-se, devido às suas características particulares, como organizações com características significativamente distintas da maior parte das restantes organizações.

Lima (1998) apresenta um conjunto de características que a escola possui que a distingue de outras organizações (p. 61):

É o caso dos objetivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objetivos das organizações industriais; a existência de uma matéria prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...).

Segundo Estêvão (2011) a escola pode ser compreendida como uma organização de tal modo complexa que pode ser entendida como uma “organização plural, ou um mundo de mundos, uma vez que é perpassada, entre outros, pelos princípios ou lógicas do mundo doméstico, do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo mercantil e do mundo mundial”, podendo ser entendida e definida como “comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “mcEscola ou mercoescola”, “organização polifónica”, entre outras (p. 207), considerando a organização escolar como detentora de uma natureza compósita formada por uma pluralidade de mundos.

Uma das características que mais distingue a escola enquanto organização, considerada por Torres (2011) como um dos traços mais identificativos do nosso sistema de

educação pública (p. 115), é a impossibilidade de ser organização autónoma, uma vez que depende das diretrizes do Ministério da Educação.

A Avaliação Externa das escolas em Portugal apresenta-se como uma das ferramentas do Ministério da Educação que orienta as organizações escolares, pois apresenta nos relatórios da AEE análise de situações (pontos forte e áreas de melhoria) que podem determinar a tomada de decisões com vista à consolidação de situações e à obtenção de melhores resultados avaliativos em futuras avaliações. Relativamente à avaliação em contexto escolar Lima (2011) refere que:

(...) toda e qualquer ação de avaliar em contexto escolar baseia-se numa conceção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objetivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos atores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os dados obtidos e produzindo sentido a partir das relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais (p. 25).

A avaliação externa de escolas parte, portanto, de uma determinada conceção organizacional de escola, assente em fundamentos político-ideológicos e técnicos, influenciando as escolas a aproximarem-se desse mesmo modelo de referência.

1.3.3 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A estrutura organizacional é uma dimensão essencial dentro de uma organização, uma vez que diz respeito à forma como as tarefas são distribuídas, agrupadas e coordenadas para alcançar os objetivos da organização. Estabelece a hierarquia, os fluxos de comunicação e as relações de autoridade e responsabilidade dentro da entidade.

Existem diversas abordagens para a estrutura organizacional, cada uma com características específicas e vantagens; a escolha da estrutura depende de vários fatores, como o tamanho da organização, a natureza do negócio, o ambiente externo, a cultura organizacional e as estratégias adotadas. Uma estrutura eficiente contribui para a

melhoria da eficácia, comunicação e flexibilidade da organização, sendo passível de revisões conforme as mudanças nas condições internas e externas.

No interior das organizações, a estrutura deve compreender tanto os meios formais como os semiformais, de modo que a divisão e coordenação do trabalho possa criar padrões estáveis de comportamento (Bilhim, 2013). Segundo Mintzberg (1999), o conceito de estrutura organizacional corresponde à soma total de meios pelos quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e como é realizada a coordenação entre elas. Isto é: “Estrutura organizacional define a forma como as tarefas devem estar destinadas; especifica quem depende de quem; define os mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões” (Bilhim, 2013. P. 25).

De acordo com Mintzberg, cada organização apresenta um tipo de estrutura que varia de acordo com três fatores: o mecanismo de coordenação dominante; os níveis hierárquicos, ou seja, qual o elemento da organização que desempenha o papel principal; e o tipo de descentralização que é utilizado.

Os mecanismos de coordenação são processos que envolvem o controle, a comunicação e a coordenação entre os diferentes elementos de uma organização. Mintzberg, (2010) dividiu-os em cinco, a saber:

- supervisão direta – “Um indivíduo encontra-se investido de responsabilidade pelo trabalho de outros” (p. 21);
- estandardização dos processos de trabalho – “O conteúdo do trabalho é especificado ou programado”, existindo instruções devidamente apresentadas (p. 23);
- estandardização dos resultados – “É especificado de antemão, as dimensões do produto, ou o desempenho a atingir” (p. 24);
- estandardização das qualificações – “Especifica-se a formação daqueles que executam o trabalho”, havendo estandardização dos conhecimentos (p. 24);
- ajustamento mútuo – “A coordenação do trabalho é efetuada pelo simples processo de comunicação informal” (p. 21).

Os elementos que podem efetuar a coordenação são aqueles que designamos por níveis hierárquicos, que compõem as configurações estruturais e são, segundo Mintzberg (2010), os seguintes:

- vértice estratégico - constituído pelos gestores de topo, onde se incluem, os conselhos de administração, de gestão e o seu pessoal de apoio, aqui é onde é delineada a estratégia e onde é feito o planeamento de como decorre todo o processo de produção, mas é também responsável por todo o tipo de supervisão (p. 43);

- tecnoestrutura - constituída pelos analistas que não estando diretamente envolvidos na produção, têm a capacidade de observar/avaliar todo o sistema e como este está a funcionar e que comunicando com os gestores da linha hierárquica, possibilitam uma constante adaptação do sistema às necessidades pontuais (p. 49);

- centro operacional - constituído por todos os operacionais que executam os trabalhos de base relacionados com a produção de bens ou serviços, toda a organização vive em função do centro operacional, pois é para ele que ela existe (p. 43);

- linha hierárquica – tem como principal função estabelecer a ligação entre as diferentes partes da organização. Esta é constituída por gestores intermédios (coordenadores, encarregados e chefes de equipa) que tentam dar resposta às diferentes necessidades existentes no sistema (p. 45);

- funções logísticas - constituída por pessoas que têm a seu cargo serviços de apoio, serviços jurídicos, relações públicas e laborais, investigação, não estão envolvidas diretamente na produção, funcionando apenas como suporte de todo sistema. Os operacionais desta estrutura têm a função de sustentar e/ou promover todo o processo de produção (p. 50);

Em relação à centralização e descentralização utilizadas, pode-se afirmar que existem os seguintes tipos (Mintzberg, 2010):

- centralização horizontal e vertical - o poder decisório é concentrado nas mãos do gerente no topo da hierarquia. O executivo principal retém o poder formal e o informal, tomando ele mesmo todas as decisões e coordenando sua execução pela supervisão direta (p. 238);

- descentralização horizontal limitada - é a “organização burocrática com tarefas sem especialização”, que se apoia na padronização de processos como forma de coordenação. Os analistas possuem papel de liderança para formalizar o comportamento dos demais, o que reduz a necessidade de supervisão direta e, portanto, reduz o poder dos gerentes de linha. Como consequência, a estrutura é mais centralizada verticalmente e o poder fica mais concentrado nas mais altas esferas da linha hierárquica, principalmente na cúpula estratégica (p. 238);

- descentralização horizontal e vertical - o poder decisório é grandemente concentrado no núcleo operacional porque seus membros são profissionais, com trabalho coordenado pela padronização de habilidades. (p. 238);

- descentralização vertical limitada - presente na “organização dividida em unidades de mercado”, ou divisões, cujos gerentes recebem delegação de uma boa porção do poder formal para tomar decisões que dizem respeito aos seus mercados (p. 239);

- descentralização seletiva vertical e horizontal - na dimensão vertical, o poder para os diferentes tipos de decisão é delegado às constelações de trabalho em vários níveis da hierarquia. Na dimensão horizontal, essas constelações utilizam-se de peritos de assessoria para orientação das decisões técnicas. A coordenação intra e entre essas constelações se dá pelo ajustamento mútuo (p. 239).

1.3.4 - CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL

A ideia de cultura organizacional apresenta-se como um conceito polissêmico porque não existe uma definição concreta. Na perspectiva de Martin (as cited in Bilhim, 2013) “a cultura organizacional é vista como uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas ativos a cada momento.” (sem p.)

Tendo em conta o carácter polissêmico do conceito em questão, optou-se pela perspectiva de Schein (as cited in Bilhim, 2013, p.169), pela sua maior abrangência e por se considerar que melhor se adequa ao contexto das organizações estudadas, que descreve a constante adaptação da escola e dos seus atores à realidade envolvente:

(...) o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

Importa, ainda, referir que a cultura desempenha diversas funções dentro de uma organização, nomeadamente, tem um papel de definição das suas fronteiras, o que a permite distinguir das outras; estabelece um sentido de identidade ao grupo, o que facilita a identificação das metas a atingir; confere estabilidade do sistema social e serve de mecanismo de controlo de atitudes e comportamentos. A cultura reduz a ambiguidade e informa os membros como as coisas são feitas.

Assumindo-se a escola como uma organização que contempla uma missão e objetivos organizacionais definidos, encerra em si mesma uma cultura que abrange todo o seu espaço.

Segundo Barroso (2005) existem diferentes dimensões de cultura escolar, sendo possível identificar três tipos de abordagem (sem p.):

- abordagem Funcionalista – “a cultura escolar é a Cultura que é vinculada através da escola. (...) [Esta] é definida e produzida exteriormente e que traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina (...)”;

- abordagem Estruturalista – a cultura escolar apresenta-se como uma “(...) cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas”;

- abordagem Interaccionista – “a cultura escolar é a cultura organizacional da escola (...). O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais”.

A cultura escolar é o conjunto de valores, crenças e práticas compartilhadas por todos os membros da escola; é o que define a identidade da escola e influencia o seu funcionamento. Esta ideia é partilhada por muitos autores, entre eles encontramos Bolivar (2003), Herman e Haertel (2005), Lafond et al. (1999), Nóvoa (1995), Sergiovanni (2004a) e Teixeira (2002). Para Teixeira (2002), a cultura é um processo,

essencialmente, social, a partir do qual os alunos e todos os que trabalham na instituição se encontram envolvidos pelas interações constantes em que criam e recriam a cultura escolar como “produto de numerosos fatores internos e externos à própria escola, essa cultura determina o tipo de organização, definindo a posição dos sujeitos e dos recursos nesse processo” (p.45).

Pol et al. (2007) referem que a cultura de uma escola, se encontra nas relações entre a reforma escolar, as inovações pedagógicas, a autonomia e o desenvolvimento das escolas, aproximando-se da noção de cultura organizacional, sociedade cultural e cultura coletiva. Para estes autores a cultura da escola é praticamente ilimitada e tende a estar associada à escola e às pessoas que se relacionam no seu interior. Para Carvalho (2006), e face a uma cultura escolar global de “tendência homogeneizante” (p.7), é importante considerar as condições específicas de cada local ao implementar orientações e diretrizes provenientes de um nível macro.

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem também do seu tipo de cultura: vários estudos procuram demonstrar que as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte, coesa, onde os valores são intensamente partilhados. O insucesso no sistema educativo poderá estar ligado à falta de comunicação entre as subculturas escolares dos professores, dos alunos, dos funcionários, assim como dos encarregados de educação.

Do ponto de vista do discurso político e legislativo parece predominar esta conceção monolítica de cultura assente na ideia de que “culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional” (Torres e Palhares, 2009, p. 81).

O clima organizacional, por sua vez, caracteriza o meio interno de uma organização, isto é, está associado à moral e à satisfação das necessidades humanas dos seus elementos. Contudo, a determinação do mesmo é algo complexo, visto que o clima é compreendido de diferentes formas por diferentes indivíduos. Segundo Zabalza (1996):

O clima diferencia as organizações umas das outras, e pode ser entendido como algo que é afetado por componentes objetivas (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações, baseando-se em constructos subjetivos, ou seja as pessoas que interpretam a natureza das

condições objetivas. Este constructo subjetivo, as pessoas, pode ser analisado individualmente, (como a visão individual e distinta das coisas) bem como a título coletivo (como visão compartilhada das mesmas circunstâncias organizacionais), deste modo o clima afeta tanto o comportamento e atitudes individuais como coletivas dos indivíduos da organização.

O clima organizacional é também um indicador de satisfação dos membros da organização. Segundo Carvalho (1992) podemos considerar alguns desses aspetos como a comunicação, ou seja, a forma como a informação é transmitida entre os diferentes membros da organização, a formação, as condições de trabalho, a motivação/reconhecimento/valorização, a liderança (se esta é feita a partir da imposição, da negociação e do respeito), os salários/benefícios, o ambiente da organização, infraestruturas, a carreira e as perspetivas de trabalho, a segurança do trabalho, o relacionamento (colaboração, apoio e respeito entre todos os membros), a imagem (se os membros da organização se identificam com os valores da mesma e sentem orgulho em pertencer ao seu núcleo), a gestão e a qualidade/produtividade.

Em síntese, é possível afirmar que o clima organizacional seja um conceito afetado por características como o comportamento (dos indivíduos e do grupo), a estrutura e o processo; como elemento da organização causa, ainda, efeito nos resultados individuais dos elementos, do grupo e da própria organização (Brunet, 1992).

O clima e a cultura organizacional são conceitos associados à organização que constituem, por um lado, os atributos que nos permitem diferenciá-las e, por outro, as características que influenciam o comportamento dos elementos da organização, sendo conceitos que se encontram interligados. Com efeito, o clima remete para as perceções descritivas e avaliativas que os membros das organizações fazem desses contextos (Carvalho, 1992); a cultura confia os significados, crenças e valores que se encontram interiorizados pelos elementos (Gomes, 1992).

Pode dizer-se que o clima organizacional é um fenómeno resultante da interação dos elementos da cultura, da qual resultam influências diretas e indiretas nos comportamentos, nas motivações, na produtividade do trabalho e, também, na satisfação das pessoas envolvidas com a organização. Assim, o clima organizacional é de certa forma o reflexo da cultura de uma organização, que depende do conjunto vivo de pessoas que convivem e que colaboram na mesma, através da própria linguagem e

próprios conceitos, rituais e modos de expressão familiares, que facilitam a comunicação e a segurança de todos, criando nestes a ideia de estar no seu mundo, levando-os a tomar consciência do que é importante na sua vida quotidiana. A escola será mais ou menos aberta à reflexão e à mudança, consoante o clima nela existente.

O desenvolvimento de mecanismos de controlo e regulação da escola, em diversos contextos, levou à criação de regras e mecanismos de adaptação situacional, referenciados de acordo com um *modus operandi* historicamente estabelecido. No entanto, por mais que o controlo exterior se intensifique, seja pela administração central ou pela comunidade local, as escolas continuarão a refletir, nas suas dinâmicas de funcionamento, modos de ser e de fazer coletivamente construídos, que ultrapassam as orientações normativas e estruturais.

Numa altura em que as lideranças unipessoais centradas na figura do diretor são pressionadas à conformidade burocrático-política, revelando-se frequentemente em tensão com as lógicas pedagógicas, corporativas e profissionais características do espaço escolar, tendem a emergir com mais força e expressividade as singularidades de cada escola. (Torres, 2011, p. 147)

O clima das escolas, tal como o de outras organizações, é criado por um conjunto de três variáveis estritamente relacionadas, que são, segundo Huberman (1992), a estrutura (características físicas), o processo organizacional (gestão e administração escolar) e a variável comportamental (atitudes dos atores educativos).

Podemos encontrar dentro dum pequeno país ou mesmo de uma pequena cidade, escolas que, apesar da sua proximidade geográfica, apresentam climas muito diferentes, resultantes das condições físicas intrínsecas, das funções entre os atores educativos, das classes sociais, das ofertas formativas, de estilos de gestão, dos recursos humanos, entre outros múltiplos fatores condicionantes. O clima nas organizações escolares de hoje é o reflexo das diversas mudanças realizadas nas três variáveis, pelos consecutivos governos e as perceções obtidas ao longo dos tempos pelos diferentes atores comunidades educativas.

1.4 - PERSPETIVAS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

A complexidade do processo de estudo das conceções organizacionais de escola advém do facto de, como veremos, não se pode liminarmente fazer corresponder uma determinada conceção a

apenas uma imagem ou metáfora e, como se compreende, menos ainda a um modelo teórico de análise ou a um paradigma. (Lima, 2011 p.21)

As organizações escolares, pela complexidade que apresentam, necessitam de uma análise que não se reduza ao recurso a modelos organizacionais de outras organizações que possuem uma natureza, objetivos e modo de funcionamento distintos das organizações escolares, no entanto, e como refere Lima (2011), o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa (p. 15). Na verdade, a complexidade que as escolas apresentam pode ser explicada com recurso a vários modelos organizacionais que refletem diversas realidades organizacionais presentes nas escolas, o que nos permite compreender os vários tipos de organizações existentes dentro de uma organização escolar. Neste sentido, como defende Costa (1996) esses modelos podem

(...) contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais realista relativamente às teorias organizacionais já que, na impossibilidade de termos uma teoria *completa e total*, o posicionamento mais adequado nesta área disciplinar deverá ser, segundo a terminologia de Sergiovanni, o de adotar uma visão integradora e uma perspectiva múltipla (...) (pp. 17-18).

Para se compreender que tipo de organização é a escola recorre-se, frequentemente, a conceitos, metáforas ou imagens organizacionais de vários tipos, de acordo com variados critérios e ideologias.

Morgan (2006) apresenta oito imagens ou metáforas organizacionais para explicar e compreender as organizações. As organizações são, então, estudadas como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistemas políticos, prisões psíquicas, fluxos de transformação e instrumentos de dominação. O autor usa metáforas para desafiar as ideias tradicionais defendidas sobre as organizações, defendendo que as metáforas nos podem ajudar a ver as organizações com outros olhos e a entender melhor o seu funcionamento.

De seguida apresenta-se, no quadro 1, da autoria de Cristina Caixeiro (2014) uma síntese das considerações deste autor, relacionada com várias teorias (p. 23):

Quadro 1 - Metáforas e teorias fundamentadoras dos modelos organizacionais.

Metáfora	Teorias	Autores
Organização como máquina	Teoria clássica; Teoria da burocracia; Gestão por objetivos	Taylor, Fayol, Ford, Weber, Drucker
As organizações como organismos	Relações humanas; Teoria sóciotécnica; Teoria dos sistemas; Adhocracia; Teoria da contingência; Desenvolvimento organizacional; Teoria Ecológica	Mayo, McGregor, Likert, Woodward, Bertalanfy
As organizações como cérebros	Teoria da informação; Teoria da decisão; Aprendizagem organizacional; Teoria holográfica; Anarquia organizada.	Simon, Simon e March, Cohen & March, Cohen, March e Olsen, Weick
As organizações como culturas	Teorias antropológicas; Teorias cooperativas e integrativas; Teorias clássicas da sociologia; Teorias da construção social; Teorias institucionais.	Pettigrew, Schein, Ouchi, Handy, Peters e Waterman, Deal e Kennedy, Smircich, Meyerson, Frost
As organizações como sistemas políticos	Teorias da racionalidade política; Teorias do conflito Teoria da democracia	Simon e March, Crozier, Crozier e Fridberg, Baldrige, Hoyle, Ball
As organizações como prisões psíquicas	Teorias psicanalíticas; Organização como ideologia; Organizações totais	Freud, Klein, Jung, Fromm, Reich, Marx
A organização como mudança e transformação	Teorias da mudança social; Teorias revolucionárias Teorias da auto-produção.	Marx, Marx & Engels, Lenine, Mandel, Habermas, Off, Touraine
As organizações como instrumentos de domínio	Teorias do poder; Teorias do controlo social.	Weber, Michels, Marx, Marx & Engels

Fonte: Cristina Caixeiro (2014, p. 23):

Estas metáforas organizacionais oferecem uma compreensão da base teórica dos diversos tipos de organizações existentes, ao mesmo tempo em que apresentam várias perspectivas de interpretação sobre as organizações. No contexto da organização escolar, várias metáforas são aplicáveis, tanto no que diz respeito à base teórica quanto às possibilidades de interpretação do seu funcionamento.

Lima (1998) propõe quatro modelos que podem auxiliar na compreensão da organização escolar. Estes modelos são baseados na proposta de Per-Erik Ellström, que considera o *racional*, o *político*, o *sistema social* e o *anárquico* como modelos adequados para analisar as organizações escolares.

O modelo racional, que apresenta preferências organizacionais e objetivos claros, e tecnologia organizacional clara e transparente, é também designado por modelo burocrático, apesar do modelo racional não ser exclusivo da burocracia. No entanto, de acordo com Weber, a burocracia apresenta-se como o modelo mais racional, procurando promover a adequação dos meios aos fins, afastando erros, afetos e sentimentos. Merton

(as cited in Silva, 2011), referiu-se à burocracia como algo em torno do qual se movem os atores, respeitando padrões de conformidade e estandardização. O ordenamento burocrático constitui, assim, o respaldo da ação enquanto forma de estruturação comportamental, apoiada na rotinização da cultura, na previsibilidade e na calculabilidade enquanto elementos de racionalização da vida quotidiana.

A organização política é outra dimensão organizacional também muito presente nas escolas.

Na perspectiva política, a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada ator ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as “zonas de incerteza” com vista à concretização dos seus objetivos. É também um palco onde a ação coletiva se desenvolve como um “jogo de poder”, onde cada ator ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objetivos e “bater o sistema” Crozier & Friedberg, (as cited in Silva, 2011, p. 102).

O modelo político apresenta algumas características presentes nas organizações escolares que não coincidem com as exigências de um modelo racional puro, pois as decisões são tomadas com base na influência; Costa (1996) sugere que o poder exercido nas organizações escolares pode ser dividido em *poder de influência* (informal) e *poder de autoridade* (formal). Os diretores das escolas e os professores detêm também vários tipos de poder que usam nas situações de conflito e tomada de decisões. A verificação de uma maior ou menor abrangência do modelo político nas organizações escolares está bastante determinado e limitado pela dependência destas relativamente à centralidade administrativa dominada pelo Estado, permitindo, no entanto, uma maior margem de manobra, por exemplo nas escolas com contrato de autonomia. A racionalidade organizacional política implica uma autonomia nas tomadas de decisão, que passam a ser o resultado de conflitos ideológicos e de interesses, sujeitos a poder de influência e resultantes de um determinado nível de discussão.

O modelo de sistema social explica a parte organizacional das escolas que está relacionada com os fenómenos espontâneos e informais que se desenvolvem numa relação com o ambiente em que a escola se encontra inserida. Segundo Lima (1998) é uma aplicação da teoria dos sistemas e privilegia a consideração da *cultura organizacional* e do *clima organizacional* (p. 67) não se centrando nem reduzindo a

uma análise morfológica das organizações, como é tendência do modelo racional, por exemplo.

Segundo o modelo de sistema social, as escolas são estudadas como sistemas abertos, sujeitos a influências externas nem sempre fáceis de prever, com fronteiras internas e externas difíceis de definir, podendo um mesmo sujeito fazer parte de vários subsistemas. Este modelo permite compreender a organização escolar enquanto forma de adaptação ao meio e interação entre os vários subsistemas que vão evoluindo numa relação entre si e numa resposta às exigências, influências e constrangimentos do meio envolvente.

Todos estes modelos permitem compreender várias realidades das organizações escolares, no entanto, permanece, ainda, sem ser considerada toda a parte informal, caótica, desconexa e, por vezes, subtil das organizações escolares, como, aliás, de todos os outros tipos de organizações, pois a realidade é que as organizações possuem sempre desvios ao que devia ser ou acontecer.

O modelo anárquico, relacionado com a metáfora da *anarquia organizada* criada por Cohen, March e Olsen, pressupõe a existência de elementos organizacionais relativamente independentes ou desligados uns dos outros (Lima, 1998, p. 82) contrariamente ao modelo que procura analisar as organizações como sistemas sociais. Segundo Lima (1998) a escola é entendida como um caso típico de anarquia organizada, em relação a muitas das suas características (p.80). As organizações escolares possuem características que o modelo anárquico permite considerar e compreender. Este modelo não procura julgar negativamente as organizações que possuem características que se possam enquadrar na definição de uma anarquia organizada, mas procura preencher uma lacuna no que respeita à análise das características das organizações que estão para além do cumprimento fiel aos modelos teóricos existentes, formas de organização e tomadas de decisão que não decorrem de acordo com aquilo que está previsto nos modelos clássicos e usuais.

Segundo Costa (1996), os aspetos organizacionais das escolas que se identificam com a anarquia organizada verificam-se quando a realidade organizacional apresenta características como, por exemplo, ser heterogénea, complexa, problemática e ambígua; haver uma participação fluida e objetivos vagos; tomadas de decisão de forma

espontânea (sem obedecer necessariamente a processos pré-definidos); a unidade orgânica do estabelecimento de ensino não é clara, havendo antes um conjunto de órgãos, processos e estruturas debilmente unidos. O facto de as escolas estarem dependentes de poderes externos centralizados aumenta o nível de ambiguidade e incerteza na organização interna do estabelecimento de ensino, pelo que diversos processos organizacionais são entendidos como simbólicos, mais do que tecnologias que possibilitam eficiência e eficácia.

Outras características que se podem identificar como exemplo de anarquia organizada são um conjunto de ambiguidades no poder, nas intenções, na experiência e até no êxito. A forma geral de organização baseia-se mais na espontaneidade do que na obediência ou cumprimento de planificações.

Para além dos modelos de análise propostos por Lima (1998), que são bem representativos das várias realidades organizacionais, não se pode deixar de referir o modelo da escola como empresa, que, recentemente, tem influenciado as abordagens sobre a escola pública. Estêvão (2011) considera que

(...) adensou-se mais a marcação da regulação neoliberal, em que claramente se privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de uma forma mais parcimoniosa, de um quase-mercado educativo, em que as fórmulas liberalizantes e privatizadoras, visando separar a articulação entre o social e o económico e tendo em vista ainda o aumento de concorrência e competitividade, ganham primazia (p. 197).

As pressões políticas mais recentes têm surgido no sentido de se abordar, e, conseqüentemente, transformar, as organizações escolares em função de lógicas de competição muito semelhantes àquelas que se enquadram nas realidades empresariais. Uma abordagem da escola de acordo com as organizações empresariais é apresentada por Costa (1996) que considera que a escola como empresa se organiza de um modo similar às propostas organizacionais de Frederick Taylor e Henri Fayol, adotando os princípios da administração científica. Na escola a aplicação desses princípios resulta numa uniformização a vários níveis como o currículo, os métodos de ensino, a constituição das turmas, a organização dos espaços educativos e os horários.

O aluno é encarado como um produto que deve ser moldado por vários funcionários, cujo papel é desempenhado pelos professores, que devem garantir a manutenção da disciplina formal. Não existe uma grande diversidade de materiais didáticos, há uma procura do melhor modo de executar as tarefas, evitando a diversidade e apostando na seleção do que é considerado o melhor. A avaliação é periódica, preferencialmente baseada em provas escritas que determinam as classificações finais. A escola não tem abertura à comunidade local, centralizando todo o processo educacional na escola. A organização é bastante hierárquica e centralizada na figura do diretor.

Segundo Costa (1996) em Portugal este modelo teve duas aplicações mais relevantes, uma primeira nos anos 60, associada ao modelo burocrático e outra aplicação mais recente. A centralização da organização escolar na figura do diretor, tal como a procura da eficácia escolar, que se verifica nas mais recentes reformas educativas, demonstram a influência que este modelo tem tido nas transformações que a organização escolar tem sofrido.

Para finalizar, refere-se uma outra imagem organizacional referida por Costa (1996) e por Morgan (2006) e que possibilita compreender as alterações recentes no modo de abordagem das organizações escolares – a escola como cultura. Esta imagem organizacional tem origem no modelo das organizações empresariais japonesas que tiveram influência nos Estados Unidos e, assim, introduziu-se no contexto da análise organizacional da escola, abordando a organização escolar na sua identidade cultural específica, considerando a cultura como um fator fundamental para garantir a coesão, qualidade e o sucesso. A realidade organizacional é entendida como uma construção social, onde os valores e as manifestações culturais desempenham um papel determinante. Não é consensual se a escola possui uma cultura própria ou se é composta por várias culturas, subculturas e até contraculturas.

1.5 - APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL OU ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Um modelo de organização com características orgânicas, Adhocracia para Mintzberg (2010, p.20) ou Metáfora Orgânica para Morgan (2006, p.85), face à necessidade de se adaptar às incertezas de evolução social, tem de estar atento às necessidades, com grande abertura ao exterior e reagir prontamente às circunstâncias, em função dos problemas a tratar e das questões do momento.

Para Freitas e Afonso (1999) é no interior da escola que, primeiramente, se devem debater as mudanças, sejam elas organizacionais ou pedagógicas, de forma a que se vá criando uma identidade estruturada nas relações entre todos os atores do espaço educativo e capaz de se relacionar com o exterior (p. 9).

Assim, derivado da necessidade de adaptação e de dar resposta às necessidades do meio, é necessário que a organização evolua e pode fazê-lo através de aprendizagem organizacional (*organizational learning*), cujo conceito se prende com as aprendizagens efetuadas pelos atores organizacionais, bem como com os processos responsáveis pela aprendizagem da organização enquanto coletivo e como organização aprendente (*learning organization*) que se relaciona com uma forma específica de gestão, que estrategicamente potencia a aprendizagem nas organizações e, deliberadamente, orienta e aproveita as aprendizagens em prol da organização, conforme referem Rebelo & Gomes (2023, p. 103).

Autores como Dodgson, Huysman e Örténblad (as cited in Rebelo & Gomes, 2023) referem que a designação “organização aprendente” se emprega às organizações que desenvolvem intencionalmente processos de aprendizagem de forma a garantir a inovação, a flexibilidade e o aperfeiçoamento constante, manifestados através de estratégias, estruturas que fazem parte da sua cultura, refletindo comportamentos enraizados.

A necessidade de as organizações aprenderem é consequência de adaptação às mudanças do meio. Huysman e Mirvis (as cited in Rebelo & Gomes, 2023), dizem que “as organizações, como sistemas abertos que são, se têm de adaptar às mudanças do meio envolvente, sendo que essas mudanças externas implicam mudanças internas, as quais, por sua vez, implicam aprendizagens adequadas” (p. 115).

Sendo a escola considerada por muitos autores como uma organização aprendente e que tem de realizar sistematicamente uma aprendizagem organizativa, resolvemos procurar a definição de aprendizagem organizacional e encontramos inúmeros autores e definições, pelo que distinguimos apenas alguns. Cunha et al., (2007) definem-na como “o processo através do qual uma organização adquire continuamente novo conhecimento e se ajusta tendo em vista adaptar-se com sucesso às mudanças na envolvente interna e externa, e manter a sua existência e o seu desenvolvimento

sustentáveis” (p.704). Leite (2003) considera que só existe aprendizagem organizacional quando a organização tenta corrigir os erros e esta sua ideia está associada à “escola curricularmente inteligente”, definindo-a como uma organização que aprende e que “facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria” (p.125).

Para que haja uma mudança no paradigma de escola é necessário que os seus membros também mudem e, para isso, têm de considerar a mudança como uma necessidade. Para as organizações que pretendem sobreviver num mundo globalizado, extremamente mutável e dinâmico, aprender a aprender na organização é uma necessidade vital.

Todavia, uma organização que se queira aprendente é aquela que fomenta as aprendizagens “boas” dos seus colaboradores, que as rentabiliza a seu proveito e, por isso, faz a sua disseminação para onde interessa, através de mecanismos estrategicamente desenvolvidos para tal. Nas palavras de Popper e Lipshitz (2000), uma *learning organization* é, na sua essência, um tipo particular de organização que procura criar as condições para que haja uma aprendizagem produtiva (Rebelo & Gomes, 2023, p. 116).

A escola, independentemente da sua estrutura organizacional, reserva um ambiente propício para a tomada de decisões, o que ocorre porque a gestão democrática, um dos princípios fundamentais da educação escolar, só se efetiva por meio da autonomia da escola, construída em colaboração com os seus profissionais e a comunidade que serve. Esse espaço de tomada de decisão concorre para que a unidade escolar assuma o processo autoavaliativo como contributo para o fortalecimento do coletivo, no sentido de co-responsabilização pelos desafios que se propõe superar. O próprio reforço de dispositivos e instrumentos de avaliação é, no caso da avaliação das escolas, atribuído a um pretense maior grau de autonomia das instituições (Lima, 2011 p. 36)

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO

2.1- CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Presente em todas as dimensões da atividade humana, formal ou informalmente, a avaliação tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se em distintas áreas. Também no domínio da educação a avaliação tem abrangido intervenientes distintos, como alunos, professores e outros técnicos da educação, métodos diferenciados, como o ensino, as estratégias, os materiais e manuais escolares, procedimentos adaptados aos ciclos de ensino, e equipamentos, instalações escolares, estabelecimentos e instituições de ensino, assim como projetos, programas, planos de estudos, currículos, reformas educativas, políticas de educação, sistemas educativos globais e os seus subsistemas e até a própria avaliação (Rodrigues, 1999, p. 18). Dada a importância que lhe é conferida torna-se pertinente questionar o que se entende por avaliação.

Lesne (as cited in Rodrigues 1999) diz que:

avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.) (p.25).

Na continuação, o autor explica que avaliar é, então, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto por normas, objetivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Lesne, 1984).

Diz então, Rodrigues (1999) citando Lesne, que o processo de avaliação inclui um conjunto de práticas para construção dum referente, bem como dum referido, para além de confrontar-se o referente e o referido (p.26).

Pacheco (2001), a propósito do termo “avaliação”, diz que o mesmo corresponde a uma variedade de significados (p.128): “determinar a valia ou valor de”, “apreciar o conhecimento de”, “reconhecer a força de”, “estimar”, “calcular”, “organizar”.

Assim, a avaliação é um termo complexo e suscetível de controvérsia, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnicas e sociopolíticas, uma vez que avaliar implica processos técnicos e prende-se com raízes políticas que o determinam (Pacheco, 2001, p. 128).

Enquanto questão política, a avaliação é uma atividade racional com três considerações, a saber: a) as políticas e os programas tratados pela avaliação são provenientes das decisões políticas; b) a avaliação é realizada com a finalidade de sustentar a tomada de decisões; c) a avaliação tem um posicionamento político (Weiss, 1975, as cited in Pacheco, 2001).

Na linguagem do cidadão comum, a avaliação é o processo de dar notas ou classificações integradas numa escala, equivalendo à medida, ou seja, é o “processo de determinar até que ponto os objetivos educacionais são efetivamente alcançados pelo programa do currículo e instrução” (Tyler, 1949, as cited in Pacheco, 2001).

Numa posição contrária tem-se a noção de avaliação enquanto juízo de valor, como uma estimativa global, uma determinação do mérito ou valor de uma coisa, libertando-a do critério, dos objetivos e situando-a na resposta a questões que contrastam em função dos interesses existentes e dos itens a avaliar e ainda como uma descrição, interpretação dos contextos e da sua valorização.

As diferentes perspetivas, antagónicas e excludentes, resultam dos quadros conceptuais que as sustentam, o quantitativo e o qualitativo; o primeiro caracteriza-se por objetividade, rigor, ênfase no resultado a curto prazo e estrito controlo das variáveis intervenientes, já o segundo, por sua vez, é associado a conceitos como compreensão, intersubjetividade, valorização e ênfase no processo, nos resultados a longo prazo nas situações concretas e singulares. Assim, a avaliação é um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões, independentemente da orientação (quantitativa ou qualitativa) de que se parte.

Diz Azevedo (2007) que, praticamente, todos os processos de avaliação envolvem quatro fases, como, a recolha de informação, o juízo, a redação do relatório de avaliação e a concretização das mudanças (p. 43). O autor afirma, ainda, que na “avaliação externa o acento é colocado na formulação de um juízo; na interna, o acento é na mudança”.

Assim, a tendência geral é para uma avaliação interna centrada nas estratégias e nos meios de melhoria da situação existente, enquanto na avaliação externa procura-se fazer o controlo da qualidade dos resultados e assegurar que as medidas de melhoria são postas em prática.

A avaliação, enquanto modo de estabelecer mecanismos de informação retrativa e prospetiva, tem como finalidade aumentar o envolvimento e motivação dos atores através da informação que produz sobre processos e resultados (informação retroativa) podendo ser usada como estratégia de orientação da ação (informação prospetiva) e de progresso. Para além desta finalidade de carácter técnico, a avaliação pode ter uma finalidade política, nomeadamente, quando ajuda a prestar contas e contribuir para a tomada de decisões.

A este propósito, Afonso (2000) afirma:

(...) o processo gestor é sujeito a procedimentos de auditoria externa, nos planos pedagógico e financeiro, desencadeados pela administração central, nomeadamente pelos serviços inspetivos (...). Trata-se de responsabilizar publicamente as escolas pela consecução dos seus objetivos educativos e financeiros, levando-as a prestar contas sobre os resultados escolares obtidos e sobre a forma como aplicam os fundos públicos atribuídos (p. 203).

Desta forma, a avaliação faz a aferição da produção de conhecimento pelo serviço educativo, o que permite identificar aspetos chave, tornando o processo avaliativo uma ferramenta para a melhoria e inovação.

Lafond (1998) apresenta três razões para se efetuar a avaliação das escolas, a saber: a pressão da opinião pública, a constatação da singularidade de cada escola e o acréscimo da autonomia atribuída às escolas desde a década de oitenta. Relativamente ao primeiro aspeto mencionado, o autor refere que a pressão dos pais, em consonância com os meios de comunicação social, leva a administração a questionar-se sobre o valor das escolas, no tocante à sua eficiência e eficácia.

A singularidade das escolas está intrinsecamente ligada a todos os elementos que influenciam a disparidade nos resultados alcançados, abrangendo aspetos como o estilo de liderança, a qualidade das interações humanas, a presença ou ausência de colaboração em equipa, a excelência na organização pedagógica e a eficácia na

utilização dos espaços disponíveis. O autor argumenta que a caracterização de uma "boa escola" não resulta de uma avaliação isolada de cada um dos seus componentes, mas sim da sua apreciação como um todo, considerando-a como uma "entidade global original" (Lafond, 1998).

Por mais que tentemos definir de forma exata o que é a avaliação, pode concluir-se que esta torna-se sempre incompleta ou com um outro possível significado. Por esta razão, como defende Hadji (1994), “avaliar é um ato permanente, e se avaliar significa interpretar, nunca se chegará a conseguir dizer em que consiste afinal a avaliação, desta forma, nunca se poderá atribuir um único sentido à palavra” (p. 27).

2.2 - AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

A declaração de que a avaliação é atualmente reconhecida como uma atividade que estimula o processo de aprendizagem, sendo essencial e eficaz para aprimorar a qualidade dos serviços e das instituições, parece ser amplamente aceite. No entanto, é importante notar que, com frequência, a avaliação também é empregue como um meio de controle, prestação de contas e, por vezes, até mesmo como instrumento punitivo (Morgado, 2020):

A avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema (Marques & Silva, 2008, p, 49).

O processo de avaliação de escolas só faz sentido, na perspetiva de Afonso (2007), se for entendido como um “instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” (p. 224). Parafraseando o autor, deve-se pensar numa política de avaliação como instrumento de mudança e sugere diversas mudanças, quer ao nível da autonomia das escolas, quer na requalificação profissional da gestão escolar. No entanto, para que esta mudança ocorra, será determinante que cada escola pública consiga construir o seu projeto educativo e, assim, será sobre este que a avaliação deverá incidir. É uma ideia amplamente aceite que,

a escola é responsável, por um lado, pela preparação dos seus alunos para uma vida ativa, e por outro, pela criação de condições para que os alunos adquiram e desenvolvam as competências e conhecimentos necessários à sua integração no mercado de trabalho” (Figueiredo et al., 2018, p. 6).

Porém, não tem sido dada resposta satisfatória às novas necessidades sociais, daí o “apontar do dedo” às políticas educativas e, conseqüentemente, à escola, uma vez que foi feito, por parte de diversos países, um grande investimento e um esforço na educação das novas gerações, o que não se traduziu num êxito generalizado (Clímaco, 2005).

Clímaco (2005) escreve que persiste a dificuldade em assegurar a empregabilidade de muitos jovens com diferentes níveis de formação; que há um desajuste da escola às necessidades da economia e do mercado de trabalho; que é significativo o abandono escolar; que há pessoas que, pese terem concluído a escolaridade, não revelam as competências básicas de oralidade, leitura, escrita, cálculo, bem como competências avançadas elementares (saber resumir, fazer inferências, saber procurar informação, etc.); que a escola tem sido um sistema fechado, o que não facilita a interação com as famílias, não permitindo às mesmas constituírem-se em parceiros na educação escolar; que são mais evidentes as disparidades sociais no que diz respeito à capacitação básica para a vida pessoal e social; que a educação comparada revela que continua a haver disparidades (que se têm agravado) entre países e regiões, sendo a capacidade de crescimento educacional muito desigual, apesar dos investimentos feitos (p. 22). Por isso “em todos os debates sobre educação, independentemente do contexto a que se refira, continua a sublinhar a necessidade dos sistemas educativo e social garantirem melhores aprendizagens e melhores resultados escolares” (Clímaco, 2005, p. 22).

Por isso

é exigido das escolas que façam um esforço acrescido para acompanhar o desenvolvimento laboral, ao mesmo tempo em que se torna necessário assegurar que esse acompanhamento de facto ocorre. É por isso fundamental assegurar a qualidade do serviço educativo prestado e a sua capacidade para corresponder aos objetivos e funções que o orientam. Essas circunstâncias

justificam a criação de mecanismos que possam assegurar os aspetos referidos, tais como processos de avaliação de escolas” (Figueiredo et al., 2018, p. 7).

Ainda que as práticas da avaliação e prestação de contas em educação tenha longa tradição, foi a investigação sistemática sobre a eficácia e as estratégias de melhoria da escola, bem como o reconhecimento do efeito escola nas aprendizagens dos alunos que mais contribuiu para colocar a escola enquanto objeto de análise e avaliação (Clímaco, 2005). Assim, o aumento da pressão política e social para a responsabilização da escola pelos seus resultados potenciou a formalização da avaliação das escolas bem como que a mesma se tornasse objeto de interesse público (Clímaco, 2005).

Enquanto juízo sistemático do valor ou mérito da escola, a avaliação tem como objetivos compreender as variáveis que possam explicar as regularidades e irregularidades nela observadas e, conseqüentemente, contribuir para o aperfeiçoamento e progresso da mesma, através de mecanismos de informação retroativa e prospetiva. A estas finalidades, de caráter técnico, juntam-se a prestação de contas e o apoio à decisão de caráter político (Clímaco, 2005).

São diversas as razões apontadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que justificam que a avaliação tenha alcançado um lugar de destaque no debate e discurso político, tais como:

- a descentralização de meios e definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares;
- a avaliação das escolas ser um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação; a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema;
- as expectativas exageradas sobre a capacidade de resposta da escola às múltiplas necessidades e solicitações sociais não se vêm suficientemente respondidas;
- o reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de autoavaliação;

- a avaliação não procurar substituir o debate sobre a escola, mas sim colaborar para sustentar e enriquecer esse diálogo, contribuindo para sua fundamentação e aprimoramento;
- a reputação social da escola ser, frequentemente, desfavorável, resultante de uma avaliação mediática que é geral e reflete a ressonância pública de eventos, problemas ou incidentes, bem como a divulgação de comparações internacionais ou resultados de exames relacionados a diferentes escolas e contextos. Isso ocorre sem a devida consideração à especificidade de cada instituição educativa e ao valor agregado que ela incorpora (CNE, 2009).

No que toca à avaliação das escolas, nomeadamente, a avaliação externa, o CNE (2010) explicita de maneira mais pormenorizada quais os objetivos que o processo avaliativo deverá atingir:

- a) interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos – ação de capacitação;
- b) fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema – ação de regulação;
- c) fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permita fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções – ação de participação.

Desta forma se compreende que, desde a avaliação das aprendizagens, passando pela avaliação do desempenho dos vários agentes educativos, pela avaliação dos programas que se desenvolvem nas escolas e pela avaliação dos materiais e recursos que aí se utilizam, até à avaliação (interna e externa) da própria instituição, a avaliação seja hoje uma prática comum na generalidade das instituições educativas (as cited in Morgado, 2020).

Mas no que toca às escolas em si mesmas, segundo Fialho (2009)

Em Portugal, não existe tradição em avaliação de escolas; foi na década de 90, por influência de outros países, nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projetos

tendo em vista a avaliação externa e a implementação da autoavaliação nas organizações escolares (p. 101).

Pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), que estabelece o quadro geral do sistema educativo e que visa o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A Lei foi aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005, 2009 e 2015. No seu art.º 52.º explicitam-se as primeiras orientações sobre a avaliação do sistema educativo. Nos pontos 1 e 2, respetivamente, refere-se que “O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” e “Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei”.

Assim, foram sendo desenvolvidas práticas de avaliação externa que visavam, por um lado, a recolha de indicadores que permitissem um melhor conhecimento das escolas, do seu grau de desenvolvimento organizacional e das aprendizagens dos alunos e, por outro, a credibilização do sistema escolar e a governabilidade das escolas.

A primeira medida mais mediática foi a da realização de exames nacionais e, posteriormente, a da avaliação aferida com aplicação a todos os alunos em ano terminal de ciclo do ensino básico.

A segunda medida teve a ver com uma série de programas de avaliação que foram desenvolvidos nas escolas (Formosinho et al., 2010).

Dezasseis anos depois é publicada a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro a qual aprova o sistema de avaliação da educação e ensino não superior. No seu art.º 5.º são definidas as duas faces da dimensão organizacional da avaliação das escolas: a autoavaliação e a avaliação externa.

A partir de 2006 iniciou-se em Portugal um programa nacional de avaliação das escolas/agrupamentos (onde se compara a escola em avaliação com um referente), o qual visa enraizar a cultura e a prática da avaliação do sistema de educação e formação,

com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (Ministério das Finanças e da Administração Pública e Ministério da Educação, 2006).

Antes, internamente, surgiu o programa “Avaliação Integrada”, desenvolvida pela Inspeção Geral da Educação (IGE), entre 1999 a 2002, [com o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a Inspeção Geral da Educação passou a ser designada por Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)], enquanto externamente foi tida em atenção a metodologia proposta pela *European Foundation for Quality Management* e a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção Escocesa *How Good Is Our School* (Ministério da Educação, 2009). Posteriormente o grupo de trabalho procedeu à execução e avaliação piloto de avaliação externa.

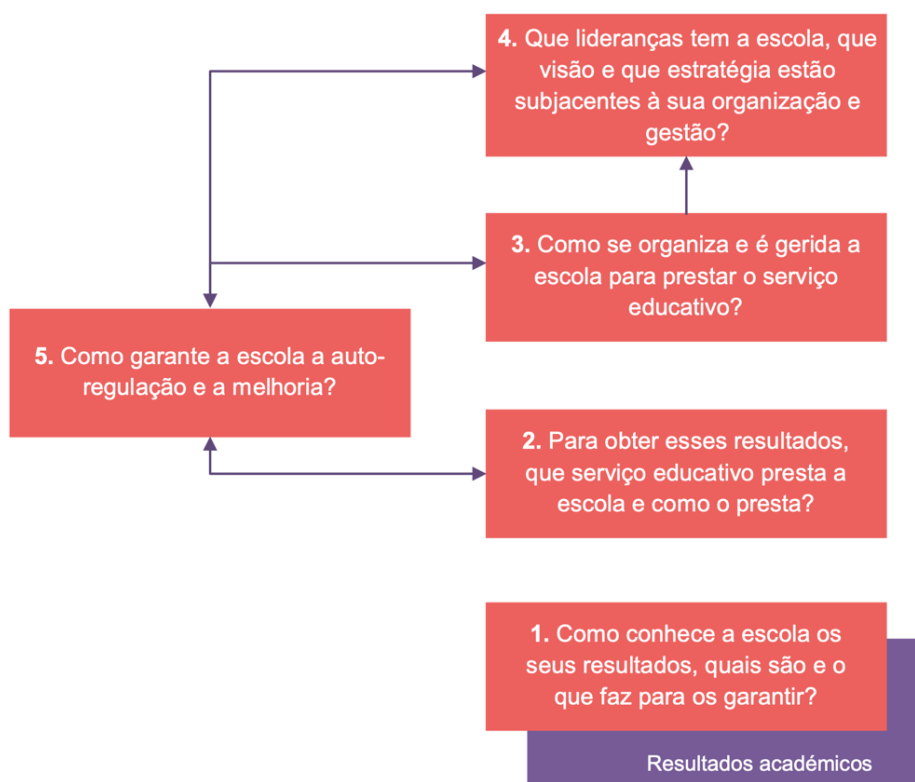


Figura 1 - Quadro conceitual da Avaliação Externa, 2006. Fonte, IGE (2009, p. 8).

2.3 - AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos à escola pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada. Esta avaliação é formal e conduzida por especialistas com formação específica para a tarefa em questão. Caracteriza-se por ser

um processo de curta duração, predominantemente utilizando metodologias quantitativas. Concentra-se principalmente na análise da eficácia dos produtos, assumindo frequentemente um caráter impositivo, com o propósito de regular e controlar o funcionamento da instituição. Pode ser potencialmente conflituosa, uma vez que interfere nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos. A avaliação externa é apresentada como aquela que normalmente é decidida por razões de ordem institucional, prendendo-se com necessidades de controlo organizacional, ao nível do sistema de ensino. Esta perspetiva é apresentada por vários autores entre os quais Alaíz et al. (2003), Clímaco (2005), Dias (2005), Nóvoa (1999) e Rocha (1999).

Em Portugal ocorreram desde a década de noventa alguns modelos de avaliação externa das escolas, que foram focados por vários autores como Alaíz et al. (2003), Clímaco (2005), Eurybase (2006/07), Moreira (2005) e Rocha (1999) e que permitiram chegar ao atual modelo da IGEC. A publicação das Leis da Avaliação do Ensino Superior e do Ensino Não-Superior tornou obrigatória a avaliação externa e a autoavaliação e constituiu um reconhecimento da importância destes mecanismos de regulação, na melhoria dos desempenhos e na definição das políticas educativas. Só em 2006, quatro anos após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, foi possível efetuar uma primeira fase dessa avaliação, através do projeto-piloto de avaliação externa resultante da publicação do Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio. Este despacho definia um grupo de trabalho que tinha por missão construir referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino portugueses, para a sua avaliação externa e ainda conseguir aplicar esses referenciais num número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação.

Segundo a IGEC, “a avaliação externa pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo”.

A AEE, de acordo com Moreira e Rodrigues (2016)

constitui uma política de avaliação, que põe em prática um programa de ação complexo e multifacetado, e representa uma política educativa que (enquanto tal) se propõe para contribuir para melhorar a qualidade da educação e o desenvolvimento do empreendimento educativo”

Mais acrescentam os autores que este mesmo programa baseia-se em investigações diversas as

quais têm como referência movimentos como o das “escolas eficazes” e o da “melhoria da escola” p. 84).

É consensual referir-se que são duas as funções predominantes da avaliação externa das escolas, realizadas pelos serviços inspetivos de educação: a função de responsabilização ("accountability") e a função de melhoria ("improvement") (Janssens e Van Amselsvoort, as cited in Helena & Vitorino, 2013, p. 9).

A responsabilização, no contexto educacional, procura prestar esclarecimentos sobre a qualidade das escolas e da educação que oferecem. As avaliações externas, conduzidas por inspetores da educação e elementos externos à IGEC, desempenham um papel crucial ao informar tanto o poder político quanto o público em geral sobre o desempenho das escolas, proporcionando *insights* sobre o estado do sistema de ensino e, também, fundamentam decisões relacionadas com o financiamento da educação.

Outra das funções da avaliação externa das escolas é a promoção da melhoria. Nesse sentido, as intervenções dos avaliadores durante as visitas às escolas e os relatórios resultantes têm como objetivo fornecer *feedback* detalhado às instituições educativas sobre os seus pontos fortes e as áreas de melhoria. Ao identificar esses aspetos, as avaliações externas procuram orientar as escolas na implementação de processos que possam ser acionados e desenvolvidos para elevar a qualidade do ensino oferecido. Esta abordagem visa não apenas responsabilizar, mas também estimular a contínua evolução e excelência no âmbito educacional.

A avaliação, precedida e acompanhada por uma autoavaliação, constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Diaz (2003) refere que os programas de avaliação das escolas devem ser direcionados para comprovar o progresso dos alunos, ou seja, para verificar se as escolas estão efetivamente a promover a aprendizagem dos alunos. A avaliação da qualidade das instituições escolares pode realizar-se tanto numa vertente interna, como numa vertente externa, mas a administração deve desenvolver processos de avaliação externos para que cada escola tenha um padrão objetivo, com o qual possa comparar a informação obtida na sua avaliação interna. Dessa forma, a extensão da avaliação externa a todas as escolas, na opinião de Coelho et al. (2008), é possível que possa induzir mecanismos sistemáticos e abrangentes de autoavaliação nas escolas.

No final de cada ano letivo, a IGEC elabora e publica no seu sítio da internet, os seus relatórios de avaliação externa desenvolvidos nesse ano letivo. Com este seu procedimento tem sido possível fazer reajustes ao seu programa de avaliação de escolas. Os pareceres emitidos pelo CNE, conforme estipulado pela Lei nº 31/2002, representam a entidade encarregada da avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Compete a este órgão a emissão de opiniões, pareceres e recomendações conforme previsto no Decreto-Lei nº 125/82 de 22 de abril.

Os termos de referência constituíram um Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos (QRAEA), o qual foi organizado em cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Os mesmos estão relacionados segundo o diagrama retirado do Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, conforme se pode ver na figura 1.

De seguida apresenta-se a tabela onde se explicita o “Quadro de Referência Para a Avaliação das Escolas e Agrupamentos” elaborado pelo grupo de trabalho.

Quadro 2 – Quadro de Referência do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Domínios	Fatores
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> . Sucesso académico . Participação e desenvolvimento cívico . Comportamento e disciplina . Valorização e impacto das aprendizagens
Prestação do serviço educativo	<ul style="list-style-type: none"> . Articulação e sequencialidade . Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula . Diferenciação e apoio . Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
Organização e gestão escolar	<ul style="list-style-type: none"> . Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade . Gestão de recursos humanos . Gestão de recursos materiais e financeiros . Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa . Equidade e justiça
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> . Visão e estratégia . Motivação e empenho . Abertura à inovação . Parcerias, protocolos e projectos
Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	<ul style="list-style-type: none"> . Auto-avaliação . Sustentabilidade do progresso

(Tavares, A. 2021, p. 53)

Os mesmos relacionam-se com o diagrama que se apresenta na fig. 1, (IGE, 2009).

A análise do referido diagrama permite compreender, numa primeira abordagem, que o modelo de qualidade educativa que norteia o processo de avaliação das escolas no nosso país estava centrado nos resultados académicos dos alunos, de acordo com a classificação de Díaz (2003), sendo vários os indicadores de medida utilizados (Cabrito, 2009) ou fatores que contribuem para a qualidade (Díaz, 2003; Oliveira, et al., 2006). Na sequência do trabalho desenvolvido, a partir do ano escolar 2006 - 2007, a IGEC deu continuidade ao processo de Avaliação Externa de Escolas (AEE), segundo este mesmo modelo.

Na página web da IGEC estão acessíveis os relatórios de avaliação das escolas e agrupamentos, que são elaborados em conformidade com o quadro de referência atual. Esses relatórios fornecem uma análise detalhada dos pontos fortes e fracos do perfil das instituições escolares.

As sugestões visam impulsionar a excelência educacional, identificando áreas de atuação que necessitam de atenção especial e oferecendo diretrizes para implementar mudanças positivas. Esta abordagem orientada para a melhoria contínua visa aprimorar constantemente o desempenho e a eficácia das instituições de ensino, garantindo, assim, um ambiente educacional mais eficiente e propício ao desenvolvimento dos alunos.

Segundo Díaz (2003), o programa de avaliação implementado no nosso país é, igualmente, um modelo centrado na melhoria escolar.

Poder-se-á afirmar que a efetivação dos objetivos da avaliação externa depende muito da apropriação dos resultados da avaliação e da capacidade de iniciativa por parte dos agentes da instituição para assumirem as dinâmicas necessárias à mudança.

O quadro de referência, após o final do 1º ciclo de avaliação (2006-2011), foi reestruturado tornando-o mais simples e mais exequível, evitando-se, assim, redundâncias que foram apontadas ao referente inicial. Assim, os objetivos da avaliação externa foram reescritos e o quadro de referência passou de cinco para três domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

Em 2018 inicia-se o 3.º ciclo de avaliação conduzido também pela IGEC. O quadro de referência do novo ciclo de avaliação mantém os três domínios do ciclo anterior –

resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão – mas acrescenta a estes o domínio da autoavaliação, que passa a ser considerado de forma independente.

Os quatro domínios abrangem um total de doze campos de análise (IGEC, 2019). Os campos de análise são explicitados por um conjunto de referentes, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação (IGEC, 2019). Acresce-se ainda, e ao contrário do que constava no 1.º e 2.º ciclos de AEE, que, desta vez, o referencial de avaliação inclui um indicador que aprecia a inovação curricular e pedagógica de que cada escola é capaz.

No 3.º ciclo de AEE, uma das mudanças que destacamos prende-se com a composição da equipa de avaliadores externos, que passa a ser constituída por dois inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) e por dois peritos externos (docentes do ensino superior, público ou privado, ou investigadores detentores de currículo relevante para a realização de avaliação externa, designadamente, experiência de trabalho em funções de docência e coordenação ou direção em escolas), nos termos do artigo 8.º -A da Lei n.º 31/2002, de 20 de novembro.

A pluralidade de olhares que e cruzam neste processo contribui tendencialmente para uma avaliação mais complexa e multifacetada da realidade das escolas, enriquecendo com estas perspetivas o entendimento que delas é feito, e trazendo, conseqüentemente, pistas potencialmente enriquecedoras com vista ao desenvolvimento das próprias escolas ao nível pedagógico, organizacional e curricular.

Outra das mudanças introduzidas por este novo ciclo de avaliação externa prende-se com a observação da prática letiva por parte da equipa de avaliadores designada pela IGEC.

Outro aspecto muito relevante, neste 3.º ciclo de AEE, é a centralidade atribuída à autoavaliação, enquanto alavanca de autorregulação e de “desenvolvimento contínuo” da escola. “De facto, a autoavaliação pode constituir um motor fundamental de inovação educativa, ao identificar oportunidades e desafios, sucessos e debilidade” (Henriques et al. 2020, p. 158).

Quadro 3 - Ciclos de Avaliação Externa desde 2006

Período	1º ciclo – iniciado em 2006 e concluído em junho de 2011	2º ciclo – iniciado em novembro de 2011 e concluído em 2017	3º ciclo – iniciado em abril de 2019 até ao presente
Escolas	1131 escolas /	824 agrupamentos / escolas	Prevê-se a avaliação de uma

	agrupamentos		amostra de 100 escolas/agrupamentos, distribuídas regionalmente: 42 no Norte, 16 no Centro e 42 no Sul. Inclusão de Novos Estabelecimentos: Escolas profissionais, públicas ou privadas. Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou patrocínio.
Objetivos	Avaliar a qualidade e o desempenho das instituições escolares.	Avaliar a qualidade educacional e identificar áreas de aprimoramento.	Promover a melhoria, eficiência e eficácia das escolas, bem como garantir a responsabilização e prestação de contas.
Resultados	Relatórios detalhados com pontos fortes, pontos fracos e recomendações para melhoria.	Relatórios detalhados com análise crítica e sugestões para aprimoramento.	Relatórios detalhados com pontos fortes e áreas de melhoria.

Salienta-se que ao longo dos três ciclos avaliativos há uma 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 práticas autoavaliativas nos estabelecimentos escolares ao longo dos três ciclos avaliativos.

No entender da IGEC (2011), a AEE deve constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola.

Apesar das alterações realizadas no Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas, ao longo dos três ciclos, os modelos aplicados centraram-se basicamente em domínios, campos de análise e referentes (Quadro em anexo).

Para cada um destes domínios foi aplicada uma escala de avaliação, no 1.º ciclo avaliativo com quatro níveis de classificação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom, nos restantes ciclos acresceu mais um nível de classificação, o Excelente. A

definição dos domínios da AEE pressupôs a sua subdivisão, inicialmente em Factores, Perguntas ilustrativas de entendimento do factor, Referentes e Indicadores, e a partir do 2.º ciclo, em campos de análise e referentes que se encontram de forma detalhada nos Quadros de Referência da página da IGEC.

A elaboração dos relatórios onde abordam os diferentes domínios e fatores de análise, procuram 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 dos relatórios do 1.º e 2.º ciclos avaliados 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. Já no 3.º ciclo avaliativo é apresentado logo no início um quadro resumo das classificações seguido dos Pontos Forte e Áreas de Melhoria.

Mais tarde, a partir do 2.º ciclo avaliativo a designação de Pontos fracos foi alterada por Áreas de melhoria, e neste 3.º ciclo avaliativo as asserções dos Pontos Forte e Áreas de Melhoria já estão alinhadas com os respetivos domínios, situação que não ocorria nos outros ciclos avaliativos, parecendo 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.

2.4- AVALIAÇÃO INTERNA

As organizações precisam de fazer a avaliação interna para serem tidas por responsáveis, sérias e bem administradas (Machado, 2001, p. 60).

A avaliação interna é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. A sua relevância é destacada por diversos autores, entre os quais Afonso (2007), Alaíz et al. (2003), Clímaco (2005) e Rocha (1999). Esta pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar, com vista a identificar os pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. Mas Nóvoa (1999) considera que esta avaliação tem como motivação principal o

acompanhamento dos projetos de escola no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional.

Na maior parte dos países da OCDE o interesse pela avaliação interna dos estabelecimentos de ensino iniciou-se a partir da década de setenta do século passado e nasceu da consciencialização da necessidade de se analisar a escola *por dentro*, estando associada a uma certa descrença no poder das inspeções. Contudo, só a partir dos anos oitenta é que essa prática começou realmente a desenvolver-se. A avaliação interna foi iniciada e expandida em vários países, como a Inglaterra, a Dinamarca, a França, a Suécia e o Canadá.

Em Portugal, podemos estabelecer uma correspondência entre a aplicação do Programa de Educação para Todos (PEPT) que foi introduzido a partir de 1992 em algumas escolas, e o despertar do interesse pela avaliação interna. Porém Dias (2005) refere que foi o projeto “Avaliação da Qualidade da Educação Escolar”, desenvolvido entre 1997-1998, pela comunidade europeia, que forneceu os alicerces a nível nacional para o estabelecimento dessa prática, sendo que o nosso país foi o único que lhe deu continuidade, através do projeto “Qualidade XXI”.

Dias (2005) distingue a avaliação interna em três níveis, a saber, a autoavaliação, quando os elementos da comunidade avaliam o seu próprio trabalho; a heteroavaliação, sempre que o trabalho dentro da escola é feito por uns e avaliado por outros membros da comunidade escolar e a co-avaliação, nos casos em que o avaliador e o avaliado alternam as suas funções.

A avaliação é uma atividade culturalmente contextualizada, tanto na avaliação interna quanto na externa, e na perspetiva de Herman e Haertel (2005) a flexibilidade da avaliação interna permite que tenha em consideração os diferentes valores, as crenças e as práticas culturais, o que a torna mais relevante para as diversas orientações culturais.

As vantagens e as dificuldades da avaliação interna são referidas por alguns autores, mas salientamos a perspetiva de Dias (2005) que refere que a avaliação interna é o processo avaliativo desenvolvido pelos membros da comunidade educativa e, por tal, apresenta inúmeras potencialidades, como a participação de toda a comunidade escolar neste processo, o que implica o seu envolvimento na análise e valorização dos dados recolhidos e na definição de um plano de ação para a melhoria escolar, bem como a sua

responsabilização para o seu efetivo cumprimento. Para a autora, este tipo de avaliação é económica, pois não exige recursos especiais e pode, até, ser aplicada em todos os estabelecimentos de ensino.

A decisão de iniciar um processo de “avaliação interna” comporta, geralmente, a perceção da necessidade de instrumentos e técnicas de avaliação, porém, na opinião de Machado (2001) torna-se importante formular anteriormente a questão essencial de saber o porquê? As respostas a esta questão “ajudarão a construir os referenciais da avaliação, a determinar o que, quando e como avaliar, assim como quem deve ser implicado no processo de avaliação” (p.61).

2.5 - AUTOAVALIAÇÃO / AVALIAÇÃO INTERNA

As origens da autoavaliação são apontadas pela IGEC (as cited in Goncalves, 2009) e referem-se ao ano de 1998, ano em que os diretores-gerais das Administrações Públicas da União Europeia (UE) criaram um grupo constituído por peritos para organizar a cooperação entre os seus dezasseis membros (os quinze países e mais a comissão) tendo em vista a evolução da administração pública. Surgiram então o *Innovative Public Services Group* (IPSG) e o *Common Assessment Framework Group* (CAF WG). O IPSG supervisionou o desenvolvimento dos trabalhos do CAF WG na conceção e aperfeiçoamento do modelo de autoavaliação CAF. Este modelo baseou-se num trabalho analítico realizado em cooperação com a *European Foundation for Quality Management* (EFQM), a *Academia Speyer* (Instituto Alemão de Ciências Administrativas) e o *European Institute for Public Administration* (EIPA).

Autoavaliação pode constituir um processo importante para as organizações escolares no âmbito da sua dinâmica interna. Ao contrário da avaliação externa que, como a própria designação indica, é da responsabilidade de entidades externas à organização educativa, autoavaliação desenvolve-se no interior da escola e é realizada pelos atores sociais presentes no espaço educativo (Helena & Vitorino, 2013, p. 16).

A autoavaliação é um processo multifacetado que pode ser direcionado para diversos propósitos e envolver diferentes áreas de análise. Pode ser conduzida de maneira focalizada e restrita, concentrando-se em aspetos específicos, como os resultados académicos dos alunos. Por outro lado, também pode ser realizada numa escala mais

abrangente, abordando a forma como a instituição escolar planeia as suas ações, cumpre as metas estabelecidas, define as medidas de melhoria e, inclusive, comunica a imagem da escola aos pais e à comunidade educativa em geral.

Na abordagem mais ampla, a autoavaliação pode envolver a análise crítica de diversos aspetos, como o alinhamento dos objetivos educacionais com as práticas pedagógicas, a eficácia das estratégias de ensino, a gestão escolar, a efetividade das atividades extracurriculares, entre outros elementos. Este processo não se restringe apenas à avaliação quantitativa, mas também à reflexão qualitativa sobre a eficácia das práticas adotadas.

A autoavaliação pode ser uma ferramenta valiosa para identificar áreas de excelência e também oportunidades de aperfeiçoamento. Além disso, ao comunicar de forma transparente e ao regular os resultados desse processo à comunidade escolar, os pais e demais partes interessadas podem ter uma compreensão mais clara do funcionamento da escola, promovendo assim uma maior participação e colaboração no processo educacional.

Qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspectiva de desenvolvimento que lhe está inerente. (Alaíz, et al., 2003, p. 34.)

A autoavaliação institucional das organizações escolares encontra-se intimamente ligada aos movimentos que, nos tempos mais recentes, têm decididamente apontado para a valorização dos estabelecimentos de ensino. Com a publicação do Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio a questão da avaliação interna/autoavaliação das escolas reapareceu enquanto alvo de uma nova centralidade. Além dos relatórios de avaliação exigidos por lei, as escolas também precisam de estar continuamente a refletir e a avaliar as suas práticas e resultados, em resposta a outras demandas e necessidades.

A autoavaliação é entendida por Venâncio & Otero (2003) como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem em discussão a sua escola, a fim de melhorar a qualidade do ensino e promove um exame/reflexão sobre o espírito e o clima

da sua escola. Já Simons (1999) apresenta várias características da autoavaliação das escolas e refere que a autoavaliação fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas, também, para o conhecimento público das problemáticas educativas.

Em conformidade com as diretrizes europeias, Portugal publicou a Lei n.º 31/2002, a 20 de Dezembro. Neste enquadramento legal, a autoavaliação (artigo 6.º) constitui-se como uma das modalidades de avaliação a desenvolver em paralelo com a avaliação externa (artigo 8.º), no sentido de “promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (artigo 3.º, alínea h), princípios que se baseiam nos pressupostos dos movimentos das escolas eficazes. Num documento que aborda claramente a autonomia, compreende-se a importância atribuída à autoavaliação, na medida em que é a modalidade que melhor serve a escola como organização autónoma. Diversos autores compartilham uma análise semelhante, e entre eles, merecem destaque Alaíz et al. (2003), Clímaco (2005), Correia (2008), Dias (2005), Moreira (2005) e Sanches (2003).

Uma autoavaliação é fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas, ideia partilhada por vários autores, como Clímaco (2005) e Dias (2005). Santos (2003) refere que um processo de autoavaliação apresenta várias vantagens, entre as quais, a possibilidade de colocar em marcha processos de autoanálise e a de aumentar a preocupação com os resultados.

A autoavaliação é refletida na conceção de Janssens e Van Amelsvoort (as cited in Helena & Vitorino, 2013, p. 16) que a definem como:

Um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o seu funcionamento e a sua capacidade para alcançar os objetivos a que se propõe, e que tem ainda como propósito apoiar processos de tomada de decisão que conduzam ao desenvolvimento da escola como um todo.

Bolivar (2003) apresenta uma outra forma de autoavaliação, esta sem prestação de contas, a Revisão/Análise Baseada na Escola (RBE). Formalmente, a RBE é um sinónimo de autoavaliação ou auto-revisão/análise institucional enquanto processo

iniciado na escola, levado a cabo pelos professores dessa escola e normalmente com apoio externo.

A avaliação formativa, orientada para o desenvolvimento da escola, permite aos professores repensarem as suas práticas e a forma como veem a escola. Essa avaliação é diferente da avaliação de prestação de contas, que tem como objetivo avaliar a escola como uma organização.

Salientamos Dias (2005) de entre inúmeros autores que fazem referência à forma como decorre um processo de autoavaliação. Para esta autora, as tarefas a desenvolver num processo de autoavaliação distribuem-se por duas fases, a da preparação e a da implementação. A fase da preparação inicia-se pela sensibilização da comunidade educativa para este processo, partindo de duas condições - a informação e a formação.

Quanto à informação esta deverá ser no sentido de apresentar as vantagens para a melhoria da escola e de conseguir que haja vontade em aderir à autorreflexão. Contudo para criar uma cultura de avaliação será necessário realizar uma ação de formação destinada a toda a comunidade educativa. A autora, também, considera fundamental criar uma equipa de autoavaliação da escola, que deverá ter um papel fulcral na coordenação e gestão do processo de autoavaliação.

A implementação deste processo de autoavaliação deverá processar-se num ciclo contínuo, ininterrupto, que abrangerá cinco fases, tais como, a planificação, a recolha e tratamento de dados, a análise e interpretação dos dados, a apresentação das conclusões e a aplicação de medidas de ação. Todo este processo deverá começar sempre com o retrato da escola ou Agrupamento de Escolas, no momento de partida dando a possibilidade para verificar noutros momentos, os progressos ou retrocessos ocorridos.

Após a aprovação no Conselho Pedagógico deve ser divulgado a toda a comunidade educativa, através dos diversos órgãos, o objetivo ao que devem ficar vinculados todos os seus elementos e, assim, assegurar o seu comprometimento no processo e nas atividades que deverão figurar no Plano Anual de Atividades.

Do plano de ação farão parte as medidas consideradas necessárias para melhorar uma ou mais áreas e há a necessidade de conceder tempo suficiente para que essas medidas

implementadas surtam efeito. Como a autoavaliação implica um contínuo recomeço, as ditas medidas deverão ser, posteriormente, objeto de uma nova avaliação.

Simons (1999) considera que o processo de autoavaliação das escolas é o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da educação. Já Dias (2005) indica que muitas das reformas curriculares desenvolvidas a nível central passaram por cima do nível local e muitos dos mais recentes esforços de autoavaliação das escolas tendem a permanecer desligados das suas comunidades de referência, o que não contribui para um diálogo salutar e de colaboração entre todos os atores educativos e sociais (pais, professores, patrões, políticos, diretores, escolas, etc).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

INTRODUÇÃO

A pergunta inicial e os objetivos que queremos alcançar exigem a definição de um plano de procedimentos metodológicos que nos orientem. Acreditamos que as escolhas metodológicas são baseadas na natureza da problemática deste estudo, com especial atenção às técnicas de recolha e análise de dados. Portanto, a abordagem metodológica que adotamos e a justificativa para essa escolha são apresentadas neste capítulo.

3.1 - PROBLEMATICA

A avaliação para a melhoria (school improvement) e a avaliação para a prestação de contas (school accountability) são duas abordagens da AEE que fundamentam a problemática deste estudo. Portanto, procuramos entender as principais tendências na evolução do desempenho das escolas com base numa análise quantitativa e qualitativa dos pontos fortes e das áreas de melhoria atribuídos na AEE estudadas. Preocupamos-nos em enquadrá-los nos domínios de avaliação e tentamos estabelecer relações entre a diferença no número de pontos fortes e áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos e as classificações atribuídas, para compreender o comportamento das escolas do 2.º para o 3.º Ciclo de avaliação, embora as respetivas grelhas de avaliação tenham pontos diferentes.

Enfatizamos a importância do domínio da autoavaliação pelo seu significado. Um dos nossos objetivos é entender o impacto da AEE na implementação dos processos de autoavaliação. Queremos também compreender como é que as escolas têm evoluído no seu desempenho expresso na avaliação externa e nos seus processos de autoavaliação, ou seja, em termos de qualidade e capacidade organizacional.

Os relatórios com a síntese dos Pontos Fortes e Pontos Fracos atribuídos às escolas são a principal fonte de dados para este estudo descritivo e interpretativo, assente na análise de conteúdo das asserções associadas aos campos de análise dos diferentes domínios. Delimitamos o estudo aos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria que constitui o seu universo.

3.2– PERGUNTA DE PARTIDA

A pergunta de partida é a seguinte: Qual a tendência de evolução do desempenho das escolas entre o 2.º e o 3.º Ciclos de AEE, com base na análise das asserções de pontos fortes e de áreas de melhoria atribuídas na avaliação externa?

3.3– OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo tem como objetivo geral :

Identificar o sentido da evolução do desempenho de quatro agrupamentos de escolas da zona centro entre o 2.º e 3.º ciclos da avaliação externa por parte da IGEC.

E objetivos específicos:

Identificar pontos fortes e áreas de melhoria presentes nos relatórios da avaliação externa;

Analisar as referências à autoavaliação nos relatórios de ambos os ciclos avaliativos;

Identificar os progressos nos processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas entre os dois ciclos.

3.4– TIPO DE ESTUDO

O estudo é de natureza documental. Tem como base de dados oito relatórios de avaliação externa de quatro Agrupamentos de Escolas da zona centro de Portugal continental, nos dois ciclos avaliativos. Os relatórios foram selecionados por exclusão dos agrupamentos que não tinham sido avaliadas no 2.º e 3.º ciclo avaliativo até à data da elaboração do presente estudo.

3.5– FONTES E TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Os relatórios de escola da AEE publicados na página eletrónica da IGEC foram a fonte da informação recolhida. Estes relatórios foram objeto de análise de conteúdo qualitativa e quantitativa.

Os relatórios possuem duas partes essenciais:

1. **Parte Descritiva:** Nos dois ciclos avaliativos, nessa seção, são apresentadas as características específicas das escolas em relação a cada domínio e campo de análise. Aqui, os detalhes sobre o desempenho e as práticas das escolas são descritos de forma mais detalhada.

2. **Parte Conclusiva:** no segundo ciclo avaliativo, nessa parte, encontramos uma lista de pontos fortes e áreas de melhoria que foram considerados relevantes. No entanto, é importante observar que essa lista não faz referência direta aos domínios ou campos de análise específicos. A identificação desses domínios e campos pode ser feita por meio da interpretação do leitor ou, em caso de ambiguidade, consultando a parte descritiva, onde os pontos fortes e áreas de melhoria devem ter sido mencionados, permitindo assim verificar a que domínio e campo de análise eles se aplicam. No terceiro ciclo avaliativo os pontos fortes e áreas de melhoria estavam referenciados em cada domínio o que tornou mais simples a sua contagem e identificação.

Os relatórios de escola, no 2.º Ciclo de AEE, estão organizados em capítulos: Introdução, Caracterização do Agrupamento, Avaliação por Domínio e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria.

Os relatórios de escola, no 3.º Ciclo de AEE, estão organizados em capítulos: Introdução, Quadro Resumo das Classificações, Pontos Fortes, Áreas de Melhoria, Juízos Avaliativos e Proposta de Avaliação Intercalar. A análise destes relatórios foi bastante mais simples na medida que os Pontos Fortes e Áreas de Melhoria aparecem nos respectivos domínios a que pertencem.

O *corpus* da análise é constituído pelas asserções relativas aos pontos fortes e áreas de melhoria que são mencionadas nos relatórios de AEE, seguindo-se a sua categorização em relação aos domínios de avaliação e respetivos campos de análise. Estabelece-se o número de asserções identificadas em cada ciclo avaliativo e pesos percentuais em cada domínio e respetivos campos de análise nos dois ciclos avaliativos, bem como a permanência de pontos fortes ou áreas de melhoria específicos identificados nos relatórios durante os dois ciclos avaliativos, e ainda o número de referências à autoavaliação enquanto pontos fortes ou áreas de melhoria ao longo dos dois ciclos avaliativos.

Relativamente à autoavaliação, houve a necessidade de a estudar tendo em conta o tipo de asserções feitas no 2.º ciclo, uma vez que, no 2.º ciclo encontra-se como campo de análise de um domínio e no 3.º ciclo encontra-se como um domínio. No entanto foi possível efetuar uma análise às referências feitas à autoavaliação nos relatórios e verificar qual é a tendência do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo. Obtém-se assim um indicador do modo como as escolas têm desenvolvido os seus processos de autoavaliação e conseqüentemente progredido a nível organizacional.

Fizeram-se também análises através de cruzamentos entre o número de pontos fortes ou áreas de melhoria por escola nos dois ciclos avaliativos, também entre o número de pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos relativamente aos domínios *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*, e ainda entre o número de asserções sobre a autoavaliação como pontos fortes ou áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos, cruzando estes números no domínio Autoavaliação.

Para uma mais clara compreensão de algum tipo de progressão, a análise não se pode reduzir apenas a dados relativos ao número de pontos fortes e áreas de melhoria, uma vez que estes se referem a domínios de avaliação específicos. Assim, torna-se pertinente a análise das orientações no contexto do **domínio avaliativo** em que se enquadram, mas, também, a sua integração nos **campos de análise** em que se subdivide cada um dos domínios.

A análise dos pontos fortes e áreas de melhoria no contexto dos domínios e campos de análise é facilmente comparável entre os dois ciclos avaliativos, pois as alterações efetuadas no quadro de referência do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo são pouco diferenciadas, o que permite uma comparação adequada, sendo feita entre três domínios do 2.º ciclo e quatro no 3.º ciclo e nove fatores do 2.º ciclo e doze fatores do 3.º ciclo.

3.6– APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS ESTUDADAS

O universo deste estudo abrange quatro Agrupamentos de Escolas do Concelho de Leiria.

A AEE foi realizada nestas escolas públicas, entre 2012 e 2013, no âmbito do segundo ciclo de avaliação, e entre 2021 e 2023, no terceiro ciclo.

O Agrupamento A, situado no concelho da Marinha Grande, distrito de Leiria, foi criado no ano letivo de 2003-2004, com a adesão da Escola Secundária ao antigo agrupamento vertical já existente na vila. Para além da escola secundária com 3.º ciclo (escola-sede) é atualmente constituído por dois jardins de infância e por quatro escolas básicas.

O Agrupamento B, abrange o concelho de Castanheira de Pêra, no Distrito de Leiria, e é constituído por uma Escola Básica, e um centro escolar constituído por um jardim de infância e por uma escola básica do 1.º ciclo.

O Agrupamento C situa-se no lugar da Charneca, freguesia de Pombal, sendo constituído pela Escola Básica Integrada (escola-sede), quatro centros escolares com a educação pré-escolar e o 1.º ciclo, dez escolas básicas do 1.º ciclo e oito jardins de infância.

O Agrupamento D, situado na vila de Pedrógão Grande do distrito de Leiria, é constituído pela Escola Básica (escola-sede), pelo Centro Escolar (educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico) e por duas escolas básicas do concelho.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS DADOS

4.1 – VARIAÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA NOS DOIS CICLOS AVALIATIVOS

Os pontos fortes e as áreas de melhoria são elementos cruciais na avaliação das escolas. Durante cada ciclo avaliativo, analisa-se a variação no número de referências a esses aspectos. A comparação entre o 2.º e o 3.º ciclo permite verificar se houve um aumento ou diminuição no total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados nas escolas. Essa análise é fundamental para entender a evolução e o progresso das instituições de ensino.

Relativamente às quatro escolas em estudo, apresentam-se os números totais de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo, no quadro 4, e um gráfico, na figura 2, representativo da tendência verificada, onde se verifica um aumento do número de pontos fortes e do número de áreas de melhoria, sendo sempre o número de pontos fortes superior ao número de áreas de melhoria.

Quadro 4 - Número total de pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo avaliativo.

	Pontos fortes identificados	Áreas de melhoria identificadas
2.º ciclo avaliativo	19	16
3.º ciclo avaliativo	40	31

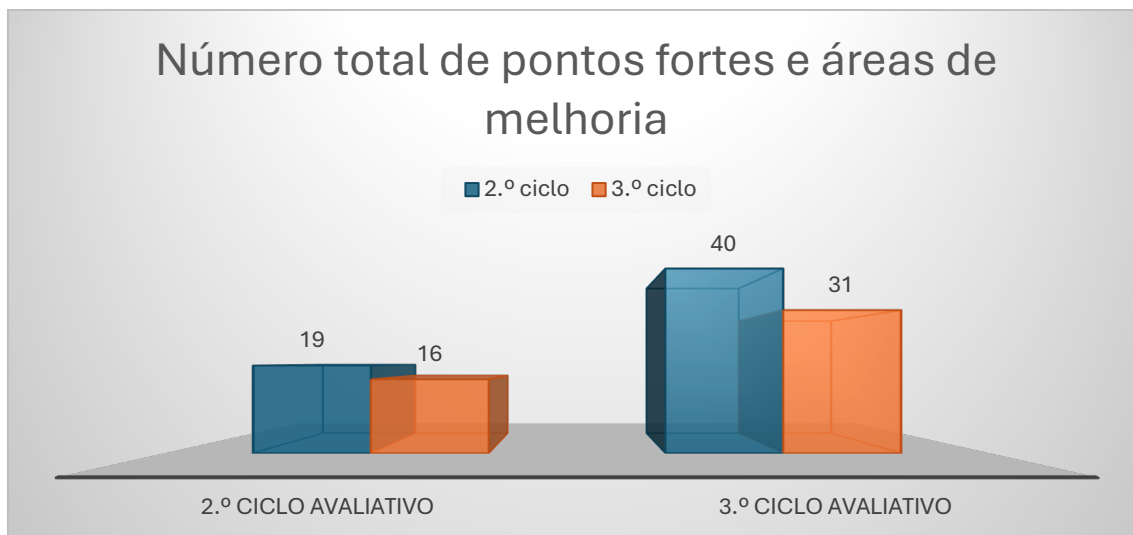


Figura 2 - Número total de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada ciclo avaliativo.

No que se refere ao número total de pontos fortes identificados em cada ciclo avaliativo, denota-se um aumento de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, passando de dezanove pontos fortes identificados no 2.º ciclo avaliativo para quarenta identificados no 3.º ciclo.

No que se refere às áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos nas quatro escolas, verifica-se também um aumento do número total de áreas de melhoria identificadas no 3.º ciclo avaliativo. No 2.º ciclo avaliativo foram identificadas dezasseis debilidades/pontos fracos e no 3.º ciclo foram identificadas trinta e uma áreas de melhoria.

Numa análise ao número de pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada escola, que se encontra nos quadros 5 e 6 (em anexo), apresenta-se o número de escolas (frequência e percentagem) em que foram atribuídos um número específico de pontos fortes ou áreas de melhoria, agrupando todas as escolas em que tenha sido identificado o mesmo número de pontos fortes ou áreas de melhoria.

Esta análise possibilita identificar se houve aumento, diminuição ou manutenção do número de pontos fortes e de áreas de melhoria identificados entre os dois ciclos avaliativos.

No que se refere à frequência do número de pontos fortes identificados, no 2.º ciclo avaliativo (quadro 5 em anexo), as quatro escolas foram identificadas com quatro a seis pontos fortes e no 3.º ciclo avaliativo as quatro escolas foram identificadas com nove a onze pontos fortes.

A identificação de quatro pontos fortes por escola representa a maior percentagem de ocorrências no 2.º ciclo avaliativo com 50%, já no 3.º ciclo avaliativo a maior percentagem de ocorrências é de nove e onze pontos fortes por escola ambos com 50%.

Nestes dois ciclos avaliativos, além de se ter aumentado o número de referências a pontos fortes, também aumentou o número mínimo de pontos fortes identificados, de quatro para nove, o que demonstra um claro aumento do número mínimo de pontos fortes identificados em cada escola. Paralelamente também diminuiu, para zero, o número de escolas que tinham sido identificadas no 2.º ciclo com quatro, cinco e seis pontos fortes.

De seguida apresenta-se, na Figura 3, a comparação entre o número de pontos fortes identificados nas escolas em cada ciclo avaliativo. Para melhor perceção do gráfico apresenta-se o intervalo identificado do número mínimo de pontos fortes que são quatro e o número máximo de pontos fortes que são onze.

Verifica-se que no 3.º ciclo avaliativo todas as escolas apresentam mais de oito pontos fortes, e no 2.º ciclo todas com menos de sete pontos fortes. Este aumento é significativo pois refere-se às mesmas quatro escolas, e, portanto, altera significativamente a tendência apresentada no gráfico.

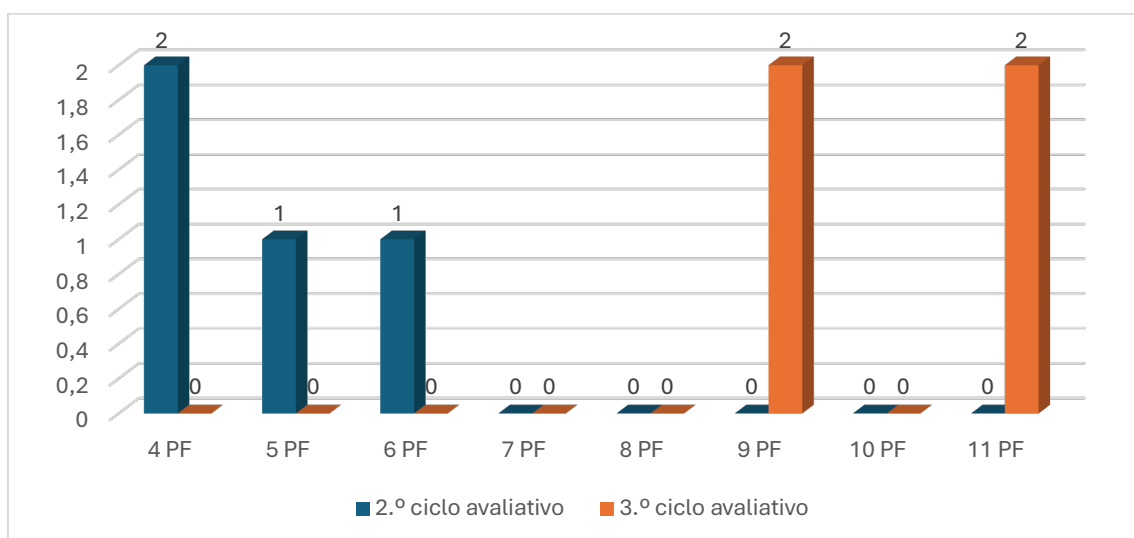


Figura 3 - Número de escolas em que se identificou determinado número de pontos fortes entre os dois ciclos avaliativos.

Relativamente ao número de áreas de melhoria identificadas por escola (quadro 6 em anexo), verifica-se no 3.º ciclo avaliativo um aumento no número de áreas de melhoria identificadas, nomeadamente com sete ou mais áreas de melhoria e a diminuição no

número de escolas em que se identificaram seis ou menos áreas de melhoria. Sete é o número de áreas de melhoria que mais frequentemente foi atribuído por escola, representando uma percentagem de 75%.

Também se verifica que em ambos os ciclos avaliativos todas as quatro escolas foram identificadas com áreas de melhoria.

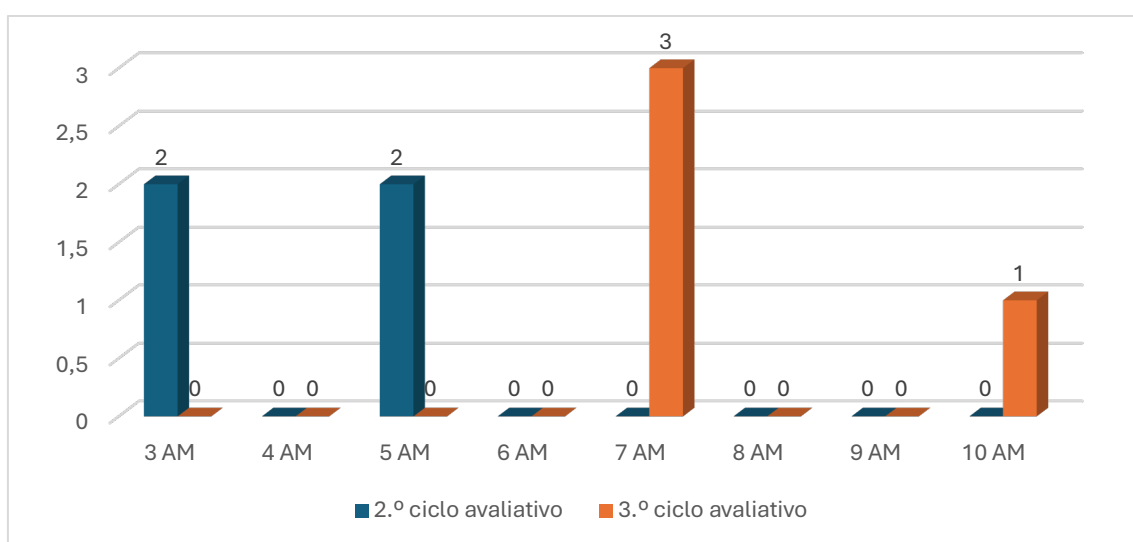


Figura 4 - Número de escolas em que se identificou determinado número de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

Na Figura 4 pode verificar-se a comparação entre os dois ciclos relativamente ao número de áreas de melhoria identificadas por escola. Para melhor perceção do gráfico apresenta-se o intervalo identificado do número mínimo de áreas de melhoria que são três e o número máximo de áreas de melhoria que são dez.

Verifica-se que no 3.º ciclo avaliativo todas as escolas apresentam sete ou mais áreas de melhoria, e no 2.º ciclo todas com menos de seis áreas de melhoria. Este aumento é significativo pois refere-se às mesmas quatro escolas, e, portanto, altera significativamente a tendência apresentada no gráfico.

Pela análise entre os números nos dois ciclos avaliativos é possível verificar a movimentação que foi feita no número de pontos fortes e áreas de melhorias entre os dois ciclos avaliativos.

O quadro 7 (em anexo), é referente aos pontos fortes nos dois ciclos avaliativos e apresenta o número de escolas que passaram de um determinado número de pontos fortes identificados no 2.º ciclo avaliativo, para outro determinado número de pontos

fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo. A tabela revela que as quatro escolas apresentam um aumento no número de pontos fortes identificados.

Como se pode verificar no quadro 7, o valor mais relevante é no aumento do número de pontos fortes nos casos em que as escolas tiveram identificação de quatro pontos fortes durante o 2.º ciclo. Uma das escolas que obteve cinco pontos no 2.º ciclo passou para nove no 3.º ciclo e a outra escola que obteve seis pontos no 2.º ciclo passou para onze pontos fortes no 3.º ciclo, sugerindo uma progressão, na medida em que a totalidade das escolas obteve, no 3.º ciclo, mais pontos fortes comparativamente com o 2.º ciclo.

A Figura 5 (em anexo) representa o número de pontos fortes que aumentou em todas as escolas analisadas entre os 2 ciclos avaliativos.

No que se refere à análise do número de áreas de melhoria identificado em cada escola e a progressão desses números entre os dois ciclos avaliativos, representada no quadro 8 (em anexo), onde se observa o cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas por escola nos dois ciclos avaliativos, verifica-se que as quatro escolas aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas no 3.º ciclo avaliativo.

É interessante analisar que nos casos em que foram identificadas sete e dez áreas de melhoria no 3.º ciclo, na anterior avaliação só apresentavam três áreas de melhoria. Nos casos em que foram observadas sete áreas de melhoria no 3.º ciclo, na avaliação anterior só foram observadas cinco áreas de melhoria. Houve um aumento no número de áreas de melhoria em todas as escolas. Verificando-se assim uma regressão, na medida em que a totalidade das escolas obteve, no 3.º ciclo, mais áreas de melhoria comparativamente com o 2.º ciclo.

A Figura 6 (em anexo) representa o número de áreas de melhoria que aumentou em todas as escolas analisadas entre os 2 ciclos avaliativos.

No que se refere ao número total de pontos fortes identificados em cada ciclo avaliativo, denota-se um aumento de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, passando de dezanove pontos fortes identificados no 2.º ciclo avaliativo para quarenta identificados no 3.º ciclo.

No que se refere às áreas de melhoria identificadas nos dois ciclos avaliativos, verifica-se também um aumento do número total de áreas de melhoria identificadas no 3.º ciclo avaliativo. No 2.º ciclo avaliativo foram identificadas dezasseis debilidades/pontos fracos e no 3.º ciclo foram identificadas trinta e uma áreas de melhoria.

4.2 – DISTRIBUIÇÃO DAS ASSERÇÕES RELATIVAS A PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA POR DOMÍNIO

Para avaliar os pontos fortes e áreas de melhoria em cada domínio ao longo de dois ciclos de avaliação, contabilizamos as asserções pertinentes. Em seguida, quantificamos os pontos fortes e áreas de melhoria dentro dos domínios identificados. Posteriormente, calculamos as percentagens correspondentes aos pontos fortes e áreas de melhoria em cada ciclo de avaliação, relativamente aos domínios em questão.

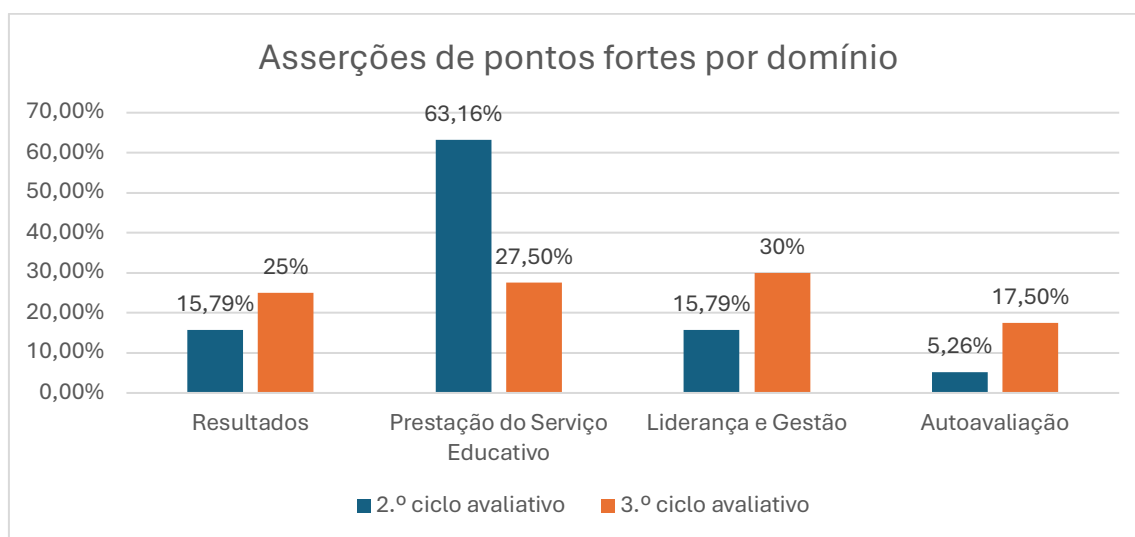


Figura 7 - Percentagens do número de asserções relativas a pontos fortes, por domínio, no 2.º e 3.º ciclo avaliativo.

Numa contabilização do número de pontos fortes e áreas de melhoria relativamente aos domínios avaliativos em que se inserem, verifica-se que do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo existe um aumento no número de pontos fortes em relação a todos os domínios à exceção do domínio *Prestação do Serviço Educativo*. O domínio *Resultados*, passa de três pontos fortes (15,79%) para dez pontos fortes (25%), representando assim um aumento de sete pontos fortes identificados no domínio dos *Resultados*, no entanto é o domínio em que se verifica o menor aumento de número de pontos fortes identificados nos dois ciclos avaliativos e a menor diferença percentual, de apenas 9,21%. Estes dados permitem-nos perceber que apesar dos resultados escolares terem melhorado, esse

valor não foi muito significativo comparativamente com os domínios *Liderança e gestão e Autoavaliação*.

No domínio *Prestação do Serviço Educativo*, apesar de haver apenas a diferença de um ponto forte, passando de doze asserções do 2.º ciclo de avaliação para onze asserções no 3.º ciclo de avaliação, quando fazemos o percentual percebemos que é neste domínio que se verifica a maior descida, passando de 63,13% no 2.º ciclo para 27,5% no 3.º ciclo. Estes dados permitem-nos concluir que foi neste domínio que as escolas perderam os seus pontos fortes, correspondente a 35,66%.

Já no domínio *Liderança e gestão* foi onde houve o maior aumento de número de pontos fortes, passando de três asserções no 2.º ciclo para doze asserções no 3.º ciclo, o que traduz também um aumento percentual de 14,21%. Estes dados permitem-nos concluir que foi neste domínio que as escolas obtiveram melhor desempenho.

A Autoavaliação era um campo de análise no 2.º ciclo avaliativo, mas para melhor perceção, seleccionamos as asserções relativas a este campo e expusemos no gráfico como um domínio e desta forma permite-nos uma melhor comparação e perceção da evolução deste domínio. Passamos de um ponto forte para sete pontos fortes, o que representa um aumento de 12,24%.

Nas áreas de melhoria, o aumento mais expressivo é na *Autoavaliação*, e como já referido anteriormente era um campo de análise no 2.º ciclo avaliativo que passou a um domínio no 3.º ciclo avaliativo, o que revela a grande importância deste domínio para a melhoria das escolas,.

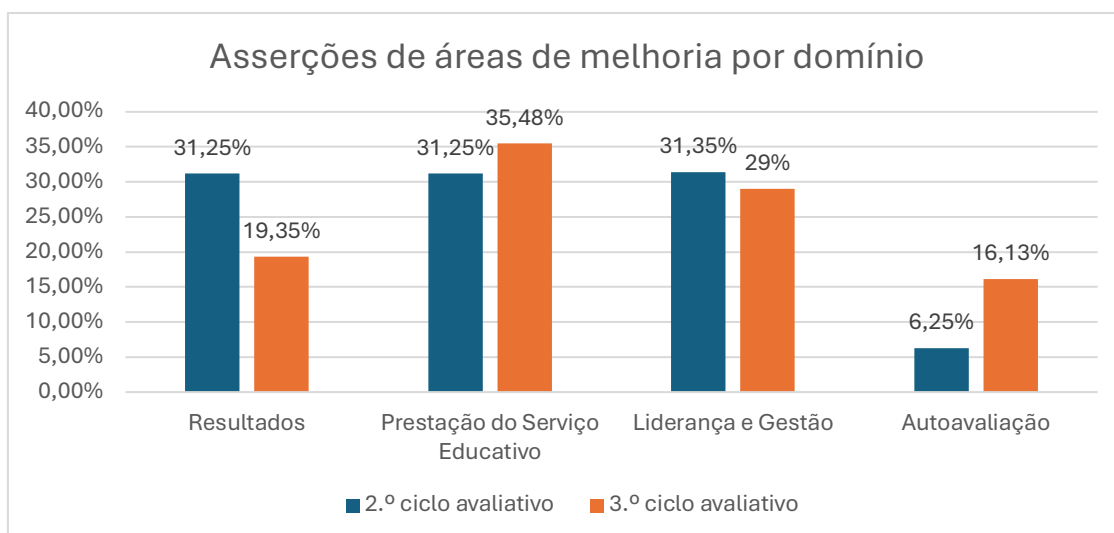


Figura 8 - Percentagens do número de asserções relativas a áreas de melhoria, por domínio, no 2.º e 3.º ciclo avaliativo.

Como se pode verificar na Figura 8, passou-se de 6,25% de áreas de melhoria identificadas no 2.º ciclo, para 16,13% no 3.º ciclo. Da análise da figura 7 e da figura 8 podemos concluir que por um lado houve escolas que melhoraram o seu processo de autoavaliação, pois apresentam uma progressão entre ciclos 12,24% de pontos fortes, mas existem outras tantas que precisam melhorar este domínio pois houve também um aumento de 9,88% de áreas de melhoria entre os dois ciclos.

Apesar do número de asserções, no domínio *Liderança e gestão* ter aumentado do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo, de cinco para nove, a nível percentual observa-se o contrário, havendo uma descida, mas com uma diferença percentual pouco significativa de menos 2,22% do 2.º ciclo avaliativo para o 3.º ciclo avaliativo, podendo ser justificada pela retirada do campo de análise Avaliação que retirou valor percentual ao domínio *Liderança e gestão* no 3.º ciclo.

No domínio *Prestação do serviço educativo*, o número de asserções subiu de cinco no 2.º ciclo para onze no 3.º ciclo, mas o valor percentual que contabiliza a diferença entre os dois ciclos é o menos expressivo comparado com os valores dos outros domínios, (subiu apenas 4,23%).

O valor percentual mais expressivo aparece no domínio *Resultados*, apesar do número de asserções ser apenas mais um no 3.º ciclo, já o percentual baixou de 31,25% no 2.º ciclo avaliativo para 19,35% no 3.º ciclo avaliativo, sendo neste domínio que se verifica a maior descida com menos 11,9%. Os resultados obtidos da análise da figura 7 e 8, permitem-nos concluir que as escolas analisadas, apesar de terem melhorado os seus

resultados escolares entre as avaliações externas do 2.º e o 3.º ciclo, este é um dos domínios que continua a ganhar importância ao longo dos ciclos, percentível pelo aumento de mais três referentes em relação ao 2.º ciclo avaliativo, este continua a ser um dos domínios onde as escolas têm de apostar e melhorar no sentido de se poderem adaptar de forma a garantir a melhor convivência entre aprendizagens de qualidade e os resultados alcançados.

Tendo em conta que o domínio *Autoavaliação* do 3.º ciclo estava englobado no domínio *Liderança e gestão* no 2.º ciclo avaliativo, pode registar-se a diferença entre os dois ciclos nos totais que os domínios correspondentes apresentam, constatando assim, que os domínios do 2.º ciclo apresentam um total de quatro pontos fortes identificados (21,05%), enquanto no 3.º ciclo foram identificados sete pontos fortes (17,5%). No entanto, ao fazer-se uma análise mais pormenorizada, e ao retirar o número de asserções referentes ao campo de análise *Autoavaliação* do 2.º ciclo avaliativo percebemos que o seu peso é apenas 12,24% uma vez que as restantes asserções dizem respeito à *Liderança e gestão*.

Então ao compararmos um ponto forte do 2.º ciclo avaliativo com um peso de 12,24% com os sete pontos fortes do 3.º ciclo avaliativo com um peso de 17,5%, percebemos que a *Autoavaliação* ganhou mais importância neste último ciclo avaliativo não sendo perceptível se analisássemos o parâmetro dentro do domínio *Liderança e gestão*.

Fazendo a mesma análise no domínio *Autoavaliação*, relativamente às áreas de melhoria entre os dois ciclos, verifica-se que no 2.º ciclo, foram identificadas seis áreas de melhoria (37,5%), enquanto no 3.º ciclo foram identificadas cinco áreas de melhoria (16,13%). Mais uma vez ficaríamos com a percepção de um retrocesso entre os dois ciclos. Seguindo a mesma lógica da análise anterior, e ao retirar o número de asserções referentes ao campo de análise *Autoavaliação* do 2.º ciclo avaliativo percebemos que o seu peso é apenas 6,25% uma vez que as restantes asserções dizem respeito às áreas de melhoria da *Liderança e gestão*.

Então, mais uma vez, ao compararmos uma asserção do 2.º ciclo avaliativo com um peso de 6,25% com as cinco asserções do 3.º ciclo avaliativo com um peso de 16,13%, confirmamos que a *Autoavaliação* ganhou mais importância neste último ciclo

avaliativo não sendo perceptível se analisássemos o parâmetro dentro do domínio *Liderança e gestão*.

Seguidamente encontra-se o Quadro 9 com o número de asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria, por domínio, nos dois ciclos avaliativos.

Quadro 9 – Número total de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio nos dois ciclos avaliativos.

Número total de pontos fortes e áreas de melhoria por domínio e ciclo avaliativo				
Domínios	2.º ciclo avaliativo		3.º ciclo avaliativo	
	Pontos fortes	Áreas de melhoria	Pontos fortes	Áreas de melhoria
Autoavaliação	1	1	7	5
Liderança e Gestão	3	5	12	9
Prestação do Serviço Educativo	12	5	11	11
Resultados	3	5	10	6
Total	19	16	40	31

Nota: Apesar da autoavaliação não ser um domínio no 2.º ciclo avaliativo, passou-o a ser no 3.º ciclo avaliativo, pelo que forçadamente considerámos a sua integração neste quadro para uma melhor percepção do número de pontos fortes e áreas de melhoria, e dada a sua importância como domínio.

Para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas no número de pontos fortes e áreas de melhoria identificadas nos domínios *Resultados e Prestação do serviço educativo*, entre os dois ciclos avaliativos, procedeu-se ao cruzamento do número de pontos fortes ou áreas de melhoria, em cada ciclo avaliativo, relativamente a cada domínio referido. Nos Quadros 9 e 10 pode constatar-se alguns pormenores interessantes no que se refere à progressão ou mudanças verificadas.

No que se refere ao domínio *Resultados* constata-se que das quatro escolas analisadas, todas obtiveram um aumento do número de pontos fortes identificados no 3.º ciclo. A Figura 9, (em anexo), representa estes números.

No domínio *Resultados*, no que se refere ao número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos, constata-se que das três escolas, que apresentaram no 2.º ciclo

um ponto forte, conseguiram no 3.º ciclo, uma das escolas passar para dois pontos fortes, e as outras duas para três pontos fortes.

Por outro lado, uma escola em que não se tinha identificado qualquer ponto forte no domínio *Resultados* no 2.º ciclo avaliativo passou a ter dois pontos fortes identificados relativamente a este domínio no 3.º ciclo avaliativo. No que se refere à identificação de pontos fortes no domínio *Resultados* a totalidade das escolas, como se pode verificar no Quadro 10 (em anexo), apresentam um aumento do número de pontos fortes identificados do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo sugerindo uma progressão.

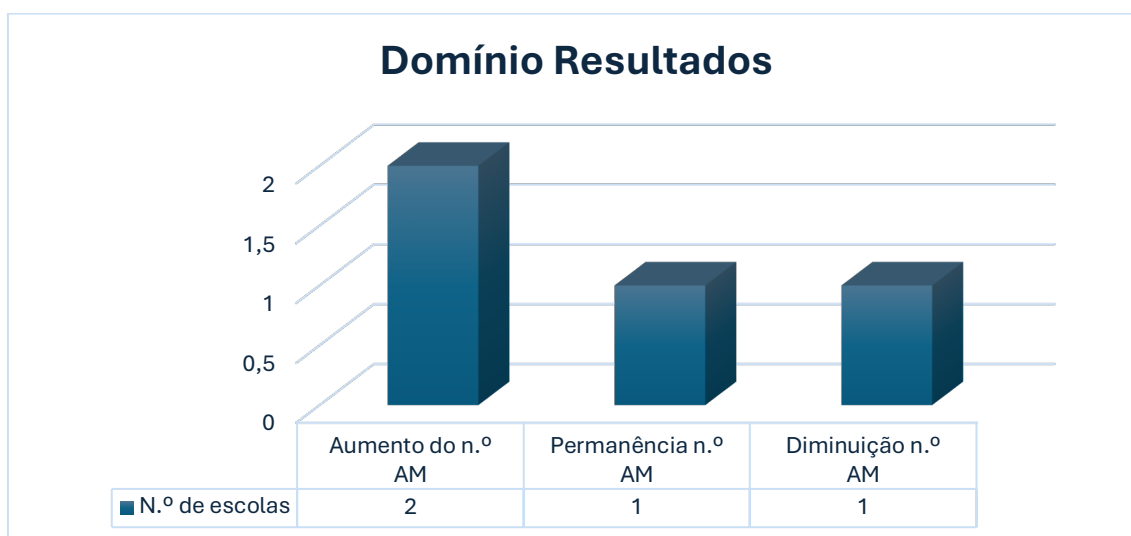


Figura 10 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Resultados*.

Relativamente ao número áreas de melhoria referentes ao domínio *Resultados*, verifica-se que duas escolas viram aumentado o número de áreas de melhoria identificadas neste domínio, uma escola manteve o número de áreas de melhoria e uma diminuiu o número de áreas de melhoria neste domínio (Figura 10).

No que se refere às asserções acerca das áreas de melhoria no domínio *Resultados*, como se pode verificar no Quadro 11 (em anexo), os valores apresentados sugerem uma regressão, pois o que se verifica são duas escolas com um aumento do número de áreas de melhoria, uma escola que manteve entre os dois ciclos avaliativos o número de áreas de melhoria e apenas uma escola que desceu esse valor da 2.º para o 3.º ciclo. Apenas uma escola conseguiu diminuir o número de áreas de melhoria neste domínio, cenário que demonstra a dificuldade que as escolas têm em melhorar o domínio dos resultados que expressa o sucesso educacional dos alunos e para o cumprimento da missão das

escolas de proporcionar uma educação de alta qualidade embora saibamos que os resultados não expressam completamente essa qualidade.

Relativamente ao domínio *Prestação do serviço educativo*, das quatro escolas analisadas, três viram o número de pontos fortes identificados neste domínio reduzido do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo e uma escola aumentou o número de pontos fortes relativos a este domínio, (cf. Figura 11).

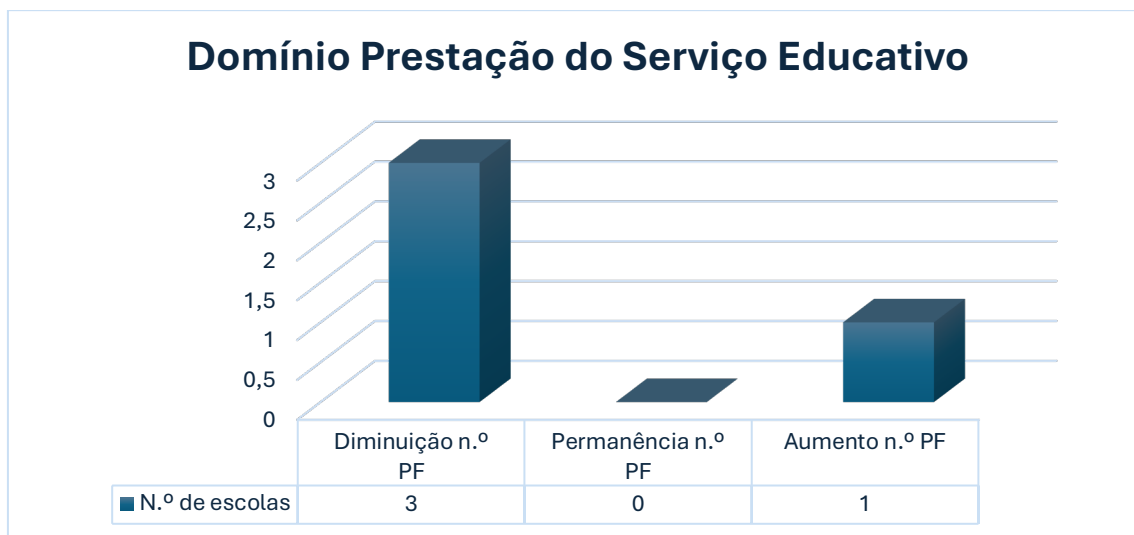


Figura 11 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Como se pode verificar no Quadro 12 (em anexo), no que se refere aos pontos fortes identificados, encontra-se uma diminuição do número de asserções, sendo quatro o máximo de pontos fortes identificados neste domínio no 2.º ciclo e três o número máximo de pontos fortes identificados no 3.º ciclo. Além disso destaca-se também que na totalidade das escolas encontra-se uma escola numa situação de subida do número de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, passando de apenas um ponto forte identificado neste domínio para três pontos fortes no 3.º ciclo avaliativo e três escolas encontram-se numa situação de descida do número de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, duas passaram de quatro pontos fortes identificados no 2.º ciclo para três no 3.º ciclo e uma passou de três pontos fortes identificados no 2.º ciclo para dois pontos fortes identificados no 3.º ciclo. Estes valores sugerem uma regressão da maioria das escolas entre o 2.º e o 3.º ciclo avaliativo no que se refere ao domínio *Prestação do serviço educativo*.

Em relação às asserções referentes às áreas de melhoria no domínio *Prestação do serviço educativo* verifica-se que três escolas tiveram um aumento no número de áreas

de melhoria no 3.º ciclo e uma escola manteve o número de pontos fortes identificados neste domínio (cf. Figura 12).

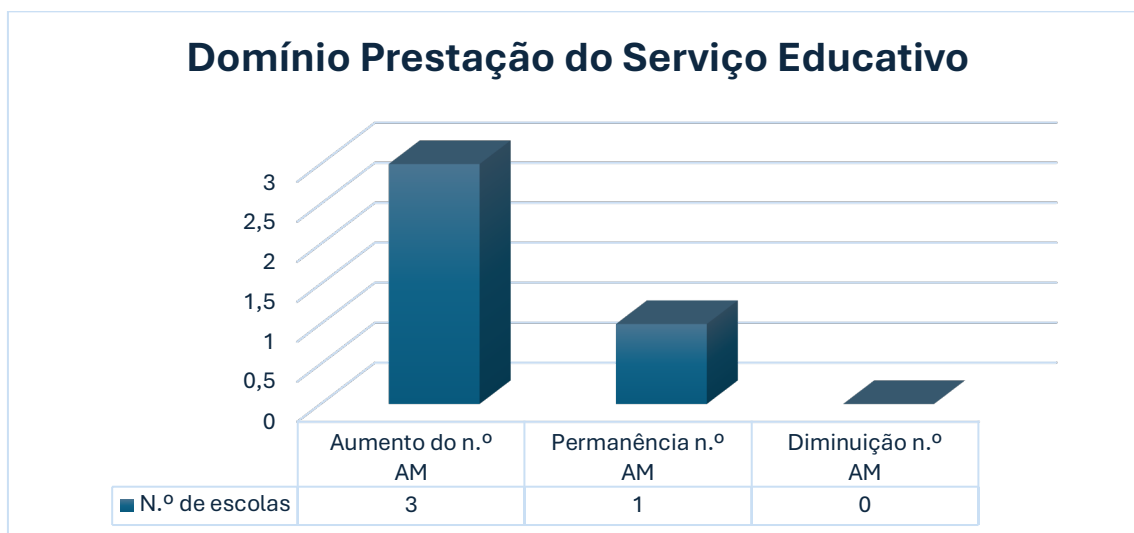


Figura 12 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Verifica-se que existe uma escola em que não tinham sido identificadas quaisquer áreas de melhoria no 2.º ciclo e no 3.º ciclo avaliativo passou a ter três áreas de melhoria. Verifica-se também, neste domínio, um número expressivo de escolas, três em quatro, que aumentou o número de áreas de melhoria no 3.º ciclo avaliativo. Nenhuma escola conseguiu diminuir o número de áreas de melhoria neste domínio, cenário contrário ao que se pretendia para representar a evolução das escolas relativamente à *Prestação do serviço educativo*. Estes valores sugerem uma regressão das escolas entre o 2.º e o 3.º ciclo avaliativo no que se refere ao domínio *Prestação do serviço educativo*.

O Quadro 13 (em anexo) apresenta o número de áreas de melhoria identificadas em cada escola nos dois ciclos avaliativos e nele pode-se verificar os dados anteriormente analisados.

Relativamente ao domínio *Liderança e Gestão*, as quatro escolas viram o número de pontos fortes identificados neste domínio aumentado do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo (cf. Figura 13 em anexo).

Como se pode verificar no Quadro 14 (em anexo), no que se refere aos pontos fortes identificados, encontra-se um aumento do número de asserções, sendo zero o mínimo de pontos fortes identificados neste domínio no 2.º ciclo e três o número mínimo de pontos fortes identificados no 3.º ciclo. Além disso destaca-se que as quatro escolas se

encontram numa situação de subida do número de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, nomeadamente duas escolas sem qualquer ponto forte identificado neste domínio e que passaram para três pontos fortes no 3.º ciclo avaliativo, uma escola que passa de um ponto forte identificado no 2.º ciclo para três no 3.º ciclo e uma escola que passa de dois pontos fortes identificados no 2.º ciclo para três no 3.º ciclo. Este apresenta-se como o domínio em que houve um aumento mais expressivo no número de pontos fortes no 3.º ciclo.

Em relação às asserções referentes às áreas de melhoria no domínio *Liderança e Gestão* verifica-se que uma escola teve uma diminuição no número de áreas de melhoria no 3.º ciclo e três escolas tiveram um aumento no número de áreas de melhoria identificados neste domínio (cf. Figura 14).

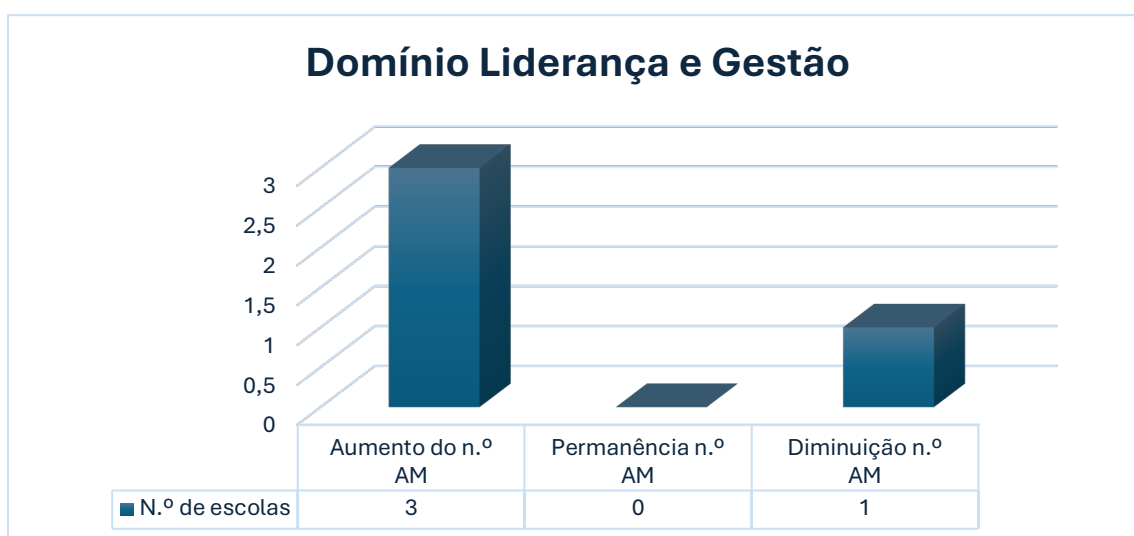


Figura 14 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Liderança e Gestão*.

Da análise do Quadro 15 (em anexo) percebe-se que existe uma escola em que não tinha sido identificada quaisquer áreas de melhoria no 2.º ciclo e no 3.º ciclo avaliativo passou a ter uma área de melhoria. Também, neste domínio, duas escolas aumentaram o número de áreas de melhoria do 2.º para o 3.º ciclo, uma delas passou de uma área de melhoria para duas, e a outra escola de uma para quatro áreas de melhoria. A outra escola conseguiu diminuir o número de áreas de melhoria neste domínio, cenário que se pretende que fosse em maioria para representar a evolução das escolas relativamente à *Liderança e Gestão*. O Quadro 15, apresenta o cruzamento entre o número de áreas de melhoria identificadas em cada escola nos dois ciclos avaliativos, e nele pode-se verificar os dados anteriormente analisados.

Relativamente ao domínio *Autoavaliação*, as quatro escolas viram o número de pontos fortes identificados neste domínio aumentar do 2.º para o 3.º ciclo avaliativo, (cf. Figura 15 em anexo).

Como se pode verificar no Quadro 16 (em anexo) no que se refere aos pontos fortes identificados, encontra-se um aumento do número de asserções, sendo um o máximo de pontos fortes identificados neste domínio no 2.º ciclo e três o número máximo de pontos fortes identificados no 3.º ciclo. Além disso destaca-se também que as quatro escolas, encontram-se numa situação de subida do número de pontos fortes identificados no 3.º ciclo avaliativo, nomeadamente duas escolas passam de zero pontos fortes identificados neste domínio para um ponto forte no 3.º ciclo avaliativo, uma escola passou de zero pontos fortes identificados neste domínio para dois pontos fortes no 3.º ciclo avaliativo e uma escola passou de um ponto forte identificados no 2.º ciclo para três no 3.º ciclo.

Em relação às asserções referentes às áreas de melhoria no domínio *Autoavaliação* verifica-se que as quatro escolas tiveram um aumento no número de áreas de melhoria no 3.º ciclo, (cf. Figura 16 em anexo).

Conforme o Quadro 17 (em anexo) verifica-se que existem três casos de escolas em que não tinham sido identificadas quaisquer áreas de melhoria no 2.º ciclo e no 3.º ciclo avaliativo e que passaram a ter uma área de melhoria. Verifica-se também, neste domínio que a escola que apresentava uma área de melhoria no 2.º ciclo passou a ter duas áreas de melhoria no 3.º ciclo avaliativo. Nenhuma escola conseguiu diminuir o número de áreas de melhoria neste domínio, cenário que demonstra a grande dificuldade que as escolas têm em criar mecanismos ou processos de autoavaliação com a missão de identificar os aspetos que possam contribuir para a melhoria da qualidade educativa e dos seus níveis de eficácia e eficiência, estimulando uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade.

4.3 – DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA POR DOMÍNIO E CAMPOS DE ANÁLISE NO TERCEIRO CICLO

A partir dos dados obtidos referentes ao número de asserções relativas a pontos fortes e áreas de melhoria no contexto dos domínios avaliativos, pode-se identificar os pesos dos campos de análise em cada domínio, obtendo uma noção mais detalhada daquilo a que se referem os pontos fortes e áreas de melhoria identificados em cada um dos domínios

relativamente a cada ciclo avaliativo. Em virtude de no 2.º ciclo avaliativo haver várias escolas e várias campos de análise com zero asserções, optamos apenas pelo 3.º ciclo avaliativo onde todos as escolas têm pelo menos uma asserção por campo de análise e pela importância que foi dada à autoavaliação que passou a domínio neste 3.º ciclo.

Quando se analisa o número de asserções relativas aos pontos fortes nos campos de análise, conforme se apresenta no Quadro 18, o maior número de asserções é registado ao domínio *Liderança e gestão*, com destaque para o número de asserções referentes ao campo de análise *Liderança* e para o campo de análise *Gestão*, com cinco asserções em cada campo, representando estes dois campos de análise 25% dos 30% relativos ao peso do domínio *Liderança e gestão*. No caso do domínio *Prestação do serviço educativo* encontra-se a segunda maior atribuição de pontos fortes, com especial incidência no campo de análise *Oferta educativa e gestão curricular*, com cinco asserções, representando 12,5% dos 27,5% relativos ao peso do domínio *Prestação do serviço educativo*. Em terceiro lugar vem o domínio *Resultados*, que obteve tantos pontos fortes atribuídos no campo de análise *Resultados académicos* como no campo de análise *Resultados sociais*, com quatro asserções cada, representando 20% dos 25% que representa o peso do domínio *Resultados*. O número mais baixo de asserções encontra-se no domínio *Autoavaliação*, talvez justificado pelo facto de este domínio ter apenas dois campos de análise. No entanto é de ressaltar que é neste domínio que se obteve o maior número de asserções em apenas um campo de análise (seis asserções no campo de análise *Consistência e impacto*) representando 15% do número total de asserções, dos 17,5% que representa o peso do domínio *Autoavaliação* no número de pontos fortes atribuídos.

Quadro 18 - Número de asserções relativas a pontos fortes em cada domínio e respetivo campo de análise e correspondentes percentagens nas 4 escolas.

Asserções de pontos fortes relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percentagens	Campos de análise	Número de asserções	Percentagem
Autoavaliação	17,5%	Desenvolvimento	1	2,5%
		Consistência e impacto	6	15%
Liderança e Gestão	30%	Visão e estratégia	2	5%
		Liderança	5	12,5%
		Gestão	5	12,5%
Prestação do Serviço Educativo	27,5%	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das	2	5%

		crianças e dos alunos		
		Oferta educativa e gestão curricular	5	12,5%
		Ensino aprendizagem e avaliação	4	10%
		Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	0	0%
Resultados	25%	Resultados académicos	4	10%
		Resultados sociais	4	10%
		Reconhecimento da comunidade	2	5%

A Figura 17, que se segue, apresenta os campos de análise e respetivo número de asserções, relativas a pontos fortes, que lhes foi atribuído.



Figura 17 - Campos de análise e respetivo número de asserções, referentes a pontos fortes, que lhes correspondem.

No que se refere ao número de asserções relativas às áreas de melhoria e respetivos campos de análise, constata-se que o maior número de asserções se encontra no domínio *Prestação do serviço educativo*, com onze asserções, quatro no campo de análise *Oferta educativa e gestão curricular* com um peso de 12,9%, quatro no campo de análise *Ensino aprendizagem e avaliação* com o mesmo peso percentual de 12,9% e três no campo de análise *Planificação e acompanhamento das práticas educativas e letiva* com um peso de 9,7%, totalizando 35,5% das áreas de melhoria dos campos de análise neste domínio.

O segundo maior número de asserções verifica-se no domínio *Liderança e gestão*, e é no campo de análise *Gestão* que se regista o maior número de asserções num campo de análise, cinco asserções, o que representa 16% dos 28,9% de peso do referido domínio. O terceiro maior número de asserções de áreas de melhoria encontra-se no domínio *Resultados*, com seis asserções, quatro asserções no campo de análise *Resultados sociais* com um peso de 12,9% e duas asserções no campo de análise *Resultados académicos* que representam apenas 6,5% dos 19,4% que representam o domínio *Resultados* relativo às áreas de melhoria. O número mais baixo de asserções encontra-se no domínio *Autoavaliação*, mais uma vez, este valor pode ser justificado pelo facto de este domínio ter apenas dois campos de análise. O campo de análise *Desenvolvimento* representa 9,7% com três asserções e o campo de análise *Consistência e impacto* representa 6,5% com duas asserções totalizando 16,2% que representa o peso do domínio *Autoavaliação* no número de áreas de melhoria atribuídos. Segue-se o Quadro 19 que reúne os dados anteriormente apresentados.

Quadro 19 - Número de asserções relativas a áreas de melhoria em cada domínio e respetivos campos de análise e correspondentes percentagens nas 4 escolas.

Asserções de áreas de melhoria relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percentagens	Campos de análise	Número de asserções	Percentagem
Autoavaliação	16,2%	Desenvolvimento	3	9,7%
		Consistência e impacto	2	6,5%
Liderança e Gestão	28,9%	Visão e estratégia	4	12,9%
		Liderança	0	0%
		Gestão	5	16%
Prestação do Serviço Educativo	35,5%	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	0	0%

		Oferta educativa e gestão curricular	4	12,9%
		Ensino aprendizagem e avaliação	4	12,9%
		Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	3	9,7%
Resultados	19,4%	Resultados académicos	2	6,5%
		Resultados sociais	4	12,9%
		Reconhecimento da comunidade	0	0%

A Figura 18, que se segue, apresenta os campos de análise e respetivo número de asserções, relativas a áreas de melhoria, que lhe foi atribuído nas 4 escolas.

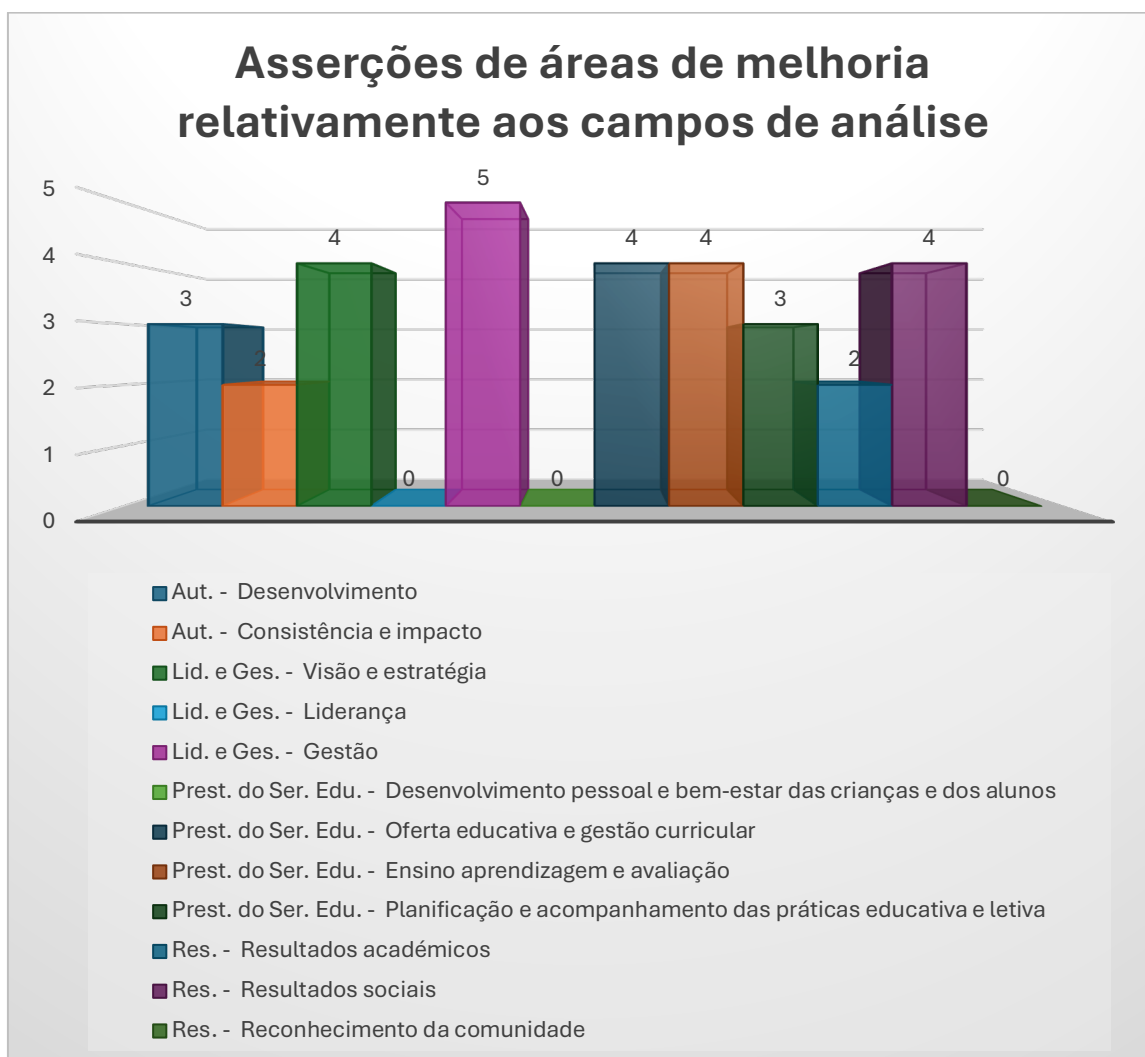


Figura 18 - Campos de análise e respetivo número de asserções, referentes a áreas de melhoria, que lhes correspondem.

É interessante verificar, quando se comparam as Figuras 17 e 18, que são poucos os casos de campos de análise em que o número de pontos fortes identificados supera de modo relevante o número de áreas de melhoria identificadas, com exceção para dois campos de análise, um no domínio *Autoavaliação, Consistência e impacto* outro no domínio *Liderança e gestão, Liderança*, com uma diferença de mais quatro e mais cinco pontos fortes respectivamente. Se organizarmos os campos de análise e calcularmos a diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria, o resultado é curioso. O Quadro 20 apresenta essa organização.

Quadro 20 - Organização dos campos de análise com a diferença entre o número de pontos fortes e áreas de melhoria nas 4 escolas.

Campos de análise	N.º de asserções de pontos fortes	N.º de asserções de áreas de melhoria	Diferença de n.º de asserções (n.º pontos fortes)
Desenvolvimento	1	3	- 2
Consistência e impacto	6	2	+ 4
Visão e estratégia	2	4	- 2
Liderança	5	0	+ 5
Gestão	5	5	0
Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	2	0	+ 2
Oferta educativa e gestão curricular	5	4	+ 1
Ensino aprendizagem e avaliação	4	4	0
Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	0	3	- 3
Resultados académicos	4	2	+2
Resultados sociais	4	4	0
Reconhecimento da comunidade	2	0	+2

4.4 – IDENTIFICAÇÃO DO NÚMERO DE PERMANÊNCIAS DE PONTOS FORTES E ÁREAS DE MELHORIA, POR DOMÍNIO NOS DOIS CICLOS AVALIATIVOS

O número de permanências de pontos fortes e áreas de melhoria em cada escola, nos dois ciclos avaliativos, relativamente a cada domínio avaliativo permite identificar possíveis progressões, na medida em que as escolas conseguiram ou não manter os pontos fortes, melhorar nas áreas de melhoria, ou tornar as áreas de melhoria em pontos fortes, embora os quadros de referência da Avaliação Externa sejam diferentes nos dois ciclos de avaliação. A presente análise centra-se na identificação do número total de

pontos fortes e áreas de melhoria relativamente aos domínios avaliativos e identificação de permanências destes durante os dois ciclos avaliativos.

Quadro 21 - Número das asserções verificadas em cada domínio avaliativo por escola e totais de pontos fortes e de permanências, nos dois ciclos avaliativos.

Domínios	2.º ciclo avaliativo									3.º ciclo avaliativo											
	Pontos fortes				Total	Áreas de melhoria				Total	Pontos fortes				Total	Áreas de melhoria				Total	
	Escolas					Escolas					Escolas					Escolas					
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D					
Autoavaliação	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	1	2	1	7	1	2	1	1	5	
Liderança e gestão	1	0	2	0	3	0	1	3	1	5	3	3	3	3	12	1	4	2	2	9	
Prestação do serviço educativo	3	4	1	4	12	3	1	1	0	5	2	3	3	3	11	3	3	2	3	11	
Resultados	1	1	1	0	3	2	0	1	2	5	3	2	3	2	10	2	1	2	1	6	
Totais pontos fortes				19					16					40					31		
Totais de permanências									0									5			

Podemos fazer uma análise da permanência de pontos fortes, entre os dois ciclos, e no domínio *Resultados* esta análise revela que, de um total de três pontos fortes no 2.º ciclo avaliativo passou-se para um total de dez pontos fortes no 3.º ciclo avaliativo, uma clara melhoria neste campo de análise. Não há permanência de pontos fortes em qualquer uma das escolas, no domínio *Resultados*, mas sim um aumento de pontos fortes em todas elas.

Esta melhoria pode revelar uma preocupação crescente das escolas em melhorar os *Resultados académicos* em todos os níveis de ensino, em comparação com as médias nacionais de alunos em contextos socioeconómicos semelhantes, melhorar os *Resultados sociais* e aumentar o reconhecimento da comunidade.

Já nas asserções referentes às áreas de melhoria, os valores aumentaram apenas uma asserção revelando que apesar de neste domínio ter triplicado o número de pontos fortes, há escolas que têm de continuar a trabalhar para melhorar este domínio. No entanto verifica-se que a escola A manteve as duas asserções referentes às áreas de melhoria, transparecendo que não conseguiu melhorar os *resultados académicos* e

sociais e aumentar o *Reconhecimento da comunidade* e a escola D foi a única que reduziu as áreas de melhoria neste domínio.

No domínio *Prestação do serviço educativo*, o total de pontos fortes identificados no 2.º ciclo avaliativo foi doze pontos fortes e no 3.º ciclo avaliativo onze pontos fortes, neste domínio perdeu-se um ponto forte. Ao analisarmos o total de áreas de melhoria deste campo de análise percebemos que aumentou de cinco asserções no 2.º ciclo para onze asserções no 3.º ciclo, foi o maior aumento de todos os domínios. Estes valores podem revelar que para além das escolas que não conseguiram prestar um serviço educativo melhor, ainda há escolas que têm de trabalhar no sentido de melhorar o apoio às crianças, melhorar a oferta educativa e a promoção de estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso. Mais uma vez verifica-se que a escola A manteve as três asserções referentes às áreas de melhoria, exprimindo dificuldades em melhorar a *Prestação do serviço educativo*, e as restantes escolas até sugerem uma regressão na *Prestação do serviço educativo* uma vez que aumentaram o número de áreas de melhoria neste domínio. Estes valores são um indicador relevante do número de escolas que não conseguiram superar as debilidades identificadas anteriormente.

No caso do domínio *Liderança e gestão*, verifica-se o maior aumento de números de pontos fortes, com um aumento de três pontos fortes do 2.º ciclo para doze pontos fortes no 3.º ciclo. Estes valores sugerem que as escolas melhoraram a sua visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens, a liderança e as práticas de gestão. No entanto os valores totais de áreas de melhoria também aumentaram de cinco áreas de melhoria do 2.º ciclo para nove áreas de melhoria no 3.º ciclo, o que nos leva a concluir que este é um dos domínios onde as escolas ainda têm um percurso grande a percorrer, no que respeita à visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens, ao desenvolvimento de projetos e parcerias, às práticas de gestão e organização, e que são essenciais para promover um ambiente educativo de qualidade, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e se preparar para um futuro com sucesso.

Neste domínio não houve permanência nem de pontos fortes nem de áreas de melhoria. Apenas a escola C conseguiu superar alguma das debilidades identificadas anteriormente.

No caso do domínio *Autoavaliação*, verifica-se também um aumento significativo de números de pontos fortes, com um aumento de um ponto forte do 2.º ciclo para sete pontos fortes no 3.º ciclo, o que significa que houve mais referências à autoavaliação nos relatórios do 3.º ciclo avaliativo do que no 2.º ciclo, tendência esperada/justificada, uma vez que a *Autoavaliação* passou a ter mais destaque por ter passado de um campo de análise do 2.º ciclo para um domínio no 3.º ciclo. É também de salientar que durante o 2.º ciclo houve três escolas que não tiveram qualquer menção à *Autoavaliação* enquanto campo de análise. Este aumento de pontos fortes permite concluir que a Autoavaliação permitiu às escolas promoverem uma melhoria do seu desempenho, garantiram a responsabilização das suas ações, desenvolveram profissionalmente os educadores/professores, envolveram e informaram a comunidade sobre o planeamento estratégico. Mais uma vez os valores totais de áreas de melhoria também aumentaram de uma área de melhoria do 2.º ciclo para cinco áreas de melhoria no 3.º ciclo, aspecto que merece a mesma justificação do ponto anterior, e essa mesma razão justifica que ao ser dada mais importância à *Autoavaliação* como um domínio, todas as escolas continuam a ter de melhorar aspetos deste domínio. No 2.º ciclo houve também três escolas que não receberam qualquer menção à *Autoavaliação* como campo de análise. Ao adotar uma cultura de Autoavaliação, as escolas podem tornam-se mais eficazes na promoção das aprendizagens e no sucesso dos alunos.

4.5– *DISCUSSÃO DOS RESULTADOS*

Apesar dos Quadros de Referência para a Avaliação Externa serem diferentes entre o 2.º e 3.º ciclo avaliativo, parecendo haver uma certa comparação “forçada” é possível procurar possíveis evoluções e considerar algumas comparações entre ciclos, fazendo até um certo enquadramento no espírito avaliativo dos elementos que se mantinham nas equipas avaliativas e assim perceber a evolução das escolas avaliadas.

O estudo debruça-se sobre o panorama geral naquilo que se refere ao número total de asserções e suas distribuições por ciclo avaliativo, e os resultados desta análise apresentam um aumento no número total de pontos fortes assim como um aumento das áreas de melhoria no 3.º ciclo face ao 2.º ciclo, o que sugere uma progressão na qualidade das escolas, pois a tendência ideal é exatamente o aumento de pontos fortes, mas ao mesmo tempo uma regressão das escolas pois também há o aumento de áreas de melhoria pelas escolas. Quando se analisa a distribuição das asserções no contexto dos

domínios avaliativos verifica-se que no 2.º ciclo o domínio *Prestação do serviço educativo* é aquele em que existe maior número de asserções, referentes a pontos fortes, havendo uma ligeira regressão para no 3.º ciclo e um conseqüente aumento de áreas de melhoria, justificando a regressão de pontos fortes. Barreira, C. et al., (2011) num estudo aos dados publicados pela IGE nos Relatórios sobre a Avaliação Externa de Escolas, relativos a quatro anos lectivos, entre 2006 e 2010, já referencia uma crescente evolução ao longo dos anos deste domínio no entanto com valores sempre abaixo dos domínios da *Organização e gestão escolar* e do domínio *Liderança*.

Constata-se também que é no domínio *Liderança e gestão* onde há o maior aumento do número de asserções. Estes dados são particularmente interessantes, pois é no domínio *Liderança e gestão*, em que se verifica o maior aumento de número de pontos fortes, e é aquele em que se verifica também um aumento do número de áreas de melhoria, o que produz um certo efeito anulador no aumento de pontos fortes. A evolução do domínio *Liderança e gestão*, e a queda do domínio *Prestação do serviço educativo*, são reforçados por Barreira C. et al., (2016) (as cited in Barreira, C. et al., 2020) quando refere “uma síntese de alguns estudos realizados no âmbito da avaliação externa de escolas evidencia que o seu impacto e efeitos têm sido mais visíveis ao nível da liderança, gestão e processos de autoavaliação da escola, e menos qualidade de prestação do serviço educativo...” (p.116).

Já o aumento registado no domínio *Resultados* é validado com o aumento pouco significativo de áreas de melhoria neste domínio.

Por outro lado, aquele que parece ser o domínio mais débil, no 2.º ciclo avaliativo por reunir menor número de pontos fortes, a Autoavaliação, e que aumenta significativamente o número de pontos fortes no 3.º ciclo, surge como o domínio em que se identifica também o menor número de áreas de melhoria no 2.º ciclo mas que ao mesmo tempo também aumenta este valor no 3.º ciclo. Estes dados são um pouco complexos e não coincidem com o que seria mais logicamente esperado, ou seja, um domínio em que se reconhece um crescimento de pontos fortes terá à partida um decréscimo de áreas de melhoria, e um domínio em que se encontrem poucos pontos fortes terá muito por onde melhorar, e, portanto, teria um elevado número de áreas de melhoria identificadas. Estes aumentos de pontos fortes e áreas de melhoria vão ao encontro de Fialho, I. (2009) ao referir que a Avaliação Externa das Escolas mostram

claramente, insuficiências e debilidades da Autoavaliação no que respeita à participação da comunidade educativa, à recolha, tratamento e divulgação da informação assim como o impacto desta na consolidação e alargamento da Autoavaliação.

O mesmo acontece no 3.º ciclo, os domínios com mais pontos fortes são também os domínios onde se observa mais áreas de melhoria. Este caso sugere uma certa anulação de uns dados por outros, por se revelarem um pouco contraditórios.

Numa análise simples ao número total de asserções por domínio sugere que os domínios *Resultados* e *Liderança e gestão* apresentam pouca relevância no número de pontos fortes, no 2.º ciclo avaliativo, enquanto no 3.º ciclo avaliativo o número total de asserções por domínio sugere que os domínios *Liderança e gestão* e *Prestação do serviço educativo* são os que apresentam mais relevância no número de pontos fortes.

Relativamente ao campo de análise *Liderança* no 2.º ciclo avaliativo é o campo em que o número de asserções de pontos fortes supera o número de asserções de áreas de melhoria e, no 3.º ciclo avaliativo para além de aparecer com um número considerável de pontos fortes consegue reduzir para zero o número de áreas de melhoria, indicando que as lideranças escolares têm uma visão clara dos objetivos a alcançar e estão a ser eficazes ao direcionar as escolas nesse caminho. Fialho, I. (2009) já constatava que os factores do domínio *Liderança* obtinham o maior número de asserções, mas com a diferença de que os factores *Visão e estratégia* e *Motivação e empenho* eram os pontos fortes deste domínio. Líderes escolares eficazes são essenciais para o sucesso e o crescimento contínuo da escola. O campo de análise *Liderança* é aquele que apresenta maior coerência na diferença entre o número de asserções de pontos fortes e áreas de melhoria, cinco asserções de diferença, quanto maior o número de pontos fortes, menor dever ser o número de áreas de melhoria.

O caso do campo de análise *Consistência e impacto* do domínio *Autoavaliação* do 3.º ciclo avaliativo, apresenta-se como o campo de análise que reúne o maior número de asserções de pontos fortes, seis, e é o segundo campo em que o número de asserções de pontos fortes também supera consideravelmente o número de asserções de áreas de melhoria. Estes dados permitem perceber que a Autoavaliação que as escolas desenvolvem permanentemente, possibilitam identificar as áreas específicas que precisam de melhoria. Isso pode incluir aspetos relacionados ao desempenho académico

dos alunos, a eficácia das práticas de ensino, o clima escolar, a gestão de recursos e envolvimento da comunidade. A identificação dessas áreas permite às escolas implementar medidas corretivas para promover a constante melhoria. O campo de análise *Consistência e impacto* é também um dos campos que apresenta maior coerência na diferença entre pontos fortes e áreas de melhoria, com mais quatro pontos fortes do que áreas de melhoria.

Quando se analisam as permanências de pontos fortes e áreas de melhoria em relação aos domínios, verifica-se que as permanências são apenas nas áreas de melhoria e nos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Resultados*. A análise das permanências no domínio *Prestação do serviço educativo* permitiu constatar que entre o 2.º e o 3.º ciclos houve três escolas que perderam pontos fortes o que pode justificar a subida do número de áreas de melhoria e a permanência de áreas de melhoria na escola A.

Verifica-se também que é no domínio *Resultados* que se verifica permanência de áreas de melhoria entre os dois ciclos avaliativos. Apesar de ser um dos domínios onde houve maior aumento de número de pontos fortes, e inclusivamente a escola A aumentou o número de pontos fortes, percebemos que esse aumento foi nos campos de análise *Resultados sociais* e *Reconhecimento da comunidade*, mas manteve o número de áreas de melhoria no campo de análise *Resultados académicos*. Os resultados académicos são importantes não apenas como uma medida do desempenho dos alunos, mas também como uma ferramenta para avaliar a eficácia do sistema educativo desta escola.

Por outro lado, naquilo que se refere à tendência verificada pelas escolas, numa análise por escola, verifica-se que todas elas aumentaram o número de asserções de pontos fortes do 2.º para o 3.º ciclo. Esta tendência aponta para os efeitos positivos da AEE que já se registavam no estudo de Silvestre M. (2014) “implementação de estratégias conducentes à melhoria dos resultados académicos” (p. 110).

No que se refere às áreas de melhoria, verifica-se que, no 3.º ciclo, o número de áreas de melhoria atribuídas por escola tende a concentrar-se entre sete e dez, esta tendência demonstra também um aumento considerável de áreas de melhoria identificados por escola, aumentaram todas elas o total de número de áreas de melhoria identificados, situação esta que não era desejável.

Em reflexo do que foi analisado anteriormente, verifica-se uma certa incoerência quando se confronta o aumento de pontos fortes com um aumento e manutenção de áreas de melhoria.

Quando se analisa a distribuição de pontos fortes e áreas de melhoria pelos domínios avaliativos constata-se que todas as escolas aumentaram o número de pontos fortes nos domínios *Resultados*, *Liderança e gestão* e *Autoavaliação*, *excepto na Prestação do Serviço Educativo*. No que se refere às áreas de melhoria, no domínio *Resultados*, este foi dos domínios que se manteve com menos alterações entre ciclos.

Relativamente às referências à *Autoavaliação* nos pontos fortes e áreas de melhoria, verifica-se que houve um aumento do número de escolas que não tinham referências à *Autoavaliação* no 2.º ciclo, três escolas, e que no 3.º ciclo passaram a ter referências à *Autoavaliação*, quatro escolas. Aumentou o número de referências à autoavaliação como ponto forte, de um para sete, e como área de melhoria, de um para cinco. Como se verifica, o número de pontos fortes é superior ao número de áreas de melhoria, o que sugere alguma progressão nos processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas, indo ao encontro de Barreira, C. et al., (2020) “possível constatar a percepção do elevado grau de impacto da AEE no processo de autoavaliação das escolas, existindo igualmente uma percepção de que as práticas de autoavaliação se começam a alicerçar em processos emancipatório” (p. 114).

No entanto, tendo a autoavaliação passado de um campo de análise para um domínio, seria interessante perceber a evolução destas escolas, em relação a este domínio, numa próxima avaliação externa.

CONCLUSÕES

Este estudo procurou responder à seguinte questão: Qual a tendência de evolução do desempenho das escolas entre o 2.º e o 3.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?

Em resposta à questão enunciada, os dados recolhidos e analisados permitem perceber que no 3.º ciclo, houve um aumento do número de pontos fortes e um aumento do número de áreas de melhoria, face ao 2º ciclo, o que pode ser decorrente de vários factores, entre eles a alteração da grelha de avaliação entre ciclos avaliativos. Verifica-se que o principal contributo para o aumento do número de áreas de melhoria é no domínio *Prestação do serviço educativo*, onde se verifica o maior aumento do número de áreas de melhoria e ao mesmo tempo uma diminuição de apenas um ponto forte.

No domínio *Liderança e gestão* verifica-se no 3.º ciclo o maior aumento do número de pontos fortes mas também o segundo maior aumento de áreas de melhorias.

No domínio *Resultados*, confirma-se uma subida de pontos fortes entre os dois ciclos, e apenas a subida de um valor no número de áreas de melhoria, sendo a menor subida de todos os domínios. Estes dados também podem sugerir que foi um domínio onde houve melhoria de resultados entre o 2.º e 3.º ciclo avaliativo.

Assim apresenta-se um cenário complexo em que não é fácil garantir a existência de progressões nas escolas analisadas, no entanto os dados mostram um aumento do número total de pontos fortes, à excepção do domínio *Prestação do serviço educativo*, e um aumento do número total de áreas de melhoria em todos os domínios.

O aumento no número total de pontos fortes concentra-se essencialmente no domínio *Liderança e gestão* e o aumento no número total de áreas de melhoria concentra-se no domínio *Prestação do serviço educativo*, que perdeu um ponto forte entre ciclos.

Os domínios *Resultados* e *Liderança e gestão* apesar de terem descritores diferentes nos dois ciclos permitem-nos perceber que existe alguma evolução quando analisamos os valores percentuais e as diferenças entre os dois ciclos avaliativos.

Quando analisamos apenas o 3.º ciclo no domínio *Resultados* o campo de análise *Resultados académicos e Reconhecimento da comunidade* apresentam-se com um número de pontos fortes superior ao número de áreas de melhoria, indicativo de que as escolas estão a desempenhar um bom trabalho no que concerne ao aproveitamento dos alunos, comprovado com a subida do número de pontos fortes em relação ao 2.º ciclo avaliativo e com a descida do número de asserções de áreas de melhoria no campo *Resultados académicos* em relação ao 2.º ciclo avaliativo e, na manutenção de zero asserções no campo *Reconhecimento da comunidade*.

No domínio *Liderança e gestão* do 3.º ciclo avaliativo a campo de análise *Visão e estratégia* apresenta-se com um número de pontos fortes inferior ao de áreas de melhoria, sugerindo alguma falta de estratégia a longo prazo por parte das escolas e documentos orientadores pouco claros; já o campo de análise *Liderança* apresenta-se com um número de pontos fortes bem superior ao de áreas de melhoria, indicativo de uma liderança mobilizadora da comunidade educativa assim como um forte empenho no desenvolvimento de projetos e parcerias que promovem a qualidade das aprendizagens. O outro campo de análise, *Gestão*, mantém tantos pontos fortes como áreas de melhoria.

Ao analisar-se domínios e campos de análise, torna-se complexo identificar qual o domínio a considerar como ponto forte nos dois ciclos nas quatro escolas estudadas, por outro lado se analisarmos apenas o número de pontos fortes, então destaca-se no 2.º ciclo avaliativo o domínio *Prestação do serviço educativo*, e no 3.º ciclo a *Liderança e gestão*.

Pela concentração e diferença relativamente ao número de pontos fortes, poderia considerar-se o domínio *Liderança e gestão*, como aquele que se encontra na posição de evolução mais privilegiada, em virtude de ter aumentado nove pontos fortes no 3.º ciclo avaliativo.

Devemos considerar como justificação para algumas inconsistências nos resultados obtidos, as mudanças operadas entre o 2.º e o 3.º ciclos de avaliação, a falta de continuidade avaliativa e o olhar diferente das equipas dos avaliadores.

Podemos levantar outra questão presente no estudo de Figueiredo, Leite e Fernandes (2015): até que ponto a avaliação externa não se centra mais em aspetos de organização e gestão escolar e não tanto a nível dos resultados e da performance defendida por

Ehren et al., (2013). Ainda assim, existem dados interessantes que podem revelar tendências de progressão nas escolas, como o aumento do número total de pontos fortes, o número mínimo de pontos fortes ser superior no 3.º ciclo e ainda no domínio *Liderança e gestão, Prestação do serviço educativo e Resultados* haver campos de análise sem asserções a áreas de melhoria.

Portanto naquilo que se refere a uma possível progressão relativamente à distribuição do número de pontos fortes e áreas de melhoria, apesar de uma análise geral sugerir uma progressão pelo aumento de pontos fortes nos domínios *Autoavaliação, Liderança e Gestão e Resultados*, ao mesmo tempo fica a ideia de alguma regressão pelo aumento do número de áreas de melhoria nestes domínios, situação que nos remete para a comparação de campos de análise a fim de perceber onde efetivamente houve melhorias.

A redução no número de pontos fortes relativamente ao domínio, *Prestação do serviço educativo*, e o aumento do número de áreas de melhoria, revela não existir progressões neste domínio.

Verifica-se também um aumento do número de pontos fortes identificados por escola em todos os domínios, à exceção do domínio *Prestação do serviço educativo*, onde há três escolas com menos número de pontos fortes no 3.º ciclo comparativamente com o 2.º ciclo, justificando o parágrafo anterior.

Verifica-se a inexistência de permanência de pontos fortes entre ciclos e um reduzido número de asserções identificadas no 2.º ciclo que se mantem nos relatórios do 3.º ciclo, no que diz respeito a áreas de melhoria. Esta ausência de permanências está longe de representar um aspeto positivo, pois mais do que representar uma dinâmica das escolas na resolução das áreas de melhoria e surgimento de novos pontos fortes, expressam a não continuidade avaliativa entre os dois ciclos, o que compromete análises de progressões, desvirtuando alguns objetivos da própria avaliação externa.

Numa análise aos processos de autoavaliação desenvolvidos pelas escolas, verifica-se uma progressão no campo de análise *Consistência e impacto* anulado pela regressão do campo de análise *Desenvolvimento*. A maioria das escolas tem o seu processo de autoavaliação identificado como ponto forte, mas ao mesmo tempo como área de melhoria, verificando-se esta incongruência no estudo dos campos de análise. Uma das

razões pode estar ligada ao fator de pressão para a implementação da autoavaliação das escolas, correndo-se, assim, o risco de se trabalhar para a elaboração de um relatório por um grupo restrito de docentes que protagonizaram a implementação da autoavaliação institucional e não um processo contínuo (Penninx, 2016, p.8) o que indicia que a organização educativa apresenta dificuldades em desenvolver um dispositivo de autoavaliação consistente, abrangente e rigoroso (Rocha, 2013).

No 3.º ciclo confirma-se a importância da Autoavaliação passando esta a um domínio e deixando de pertencer a um campo de análise do domínio *Liderança e gestão* do 2.º ciclo, permitindo assim atingir os objetivos da European Commission/EACEA/Eurydice (2015) e da OCDE (OECD, 2013). A partilha e análise de dados produzidos no interior das instituições educativas, é um elemento fundamental para o desenvolvimento das escolas em Portugal, uma vez que fomentam a criação de mecanismos de monitorização e, conseqüentemente, de regulação, direcionada para a melhoria da qualidade (Carvalho & Folgado, 2017, Silvestre et al., 2016).

Uma das conclusões mais seguras a retirar deste estudo refere-se ao constrangimento criado pela alteração do referencial de avaliação, a partir do qual se identificam os pontos fortes e áreas de melhoria nas escolas. Esta ausência de continuidade do referencial pode resultar numa deturpação grave dos dados, sugerindo regressões onde realmente existem progressões. Esta descontinuidade compromete quaisquer análises de progressões das escolas e tende inclusivamente a ser pernicioso e desvantajoso para as escolas, por não facilitar às escolas um adequado processo de melhoria, onde os pontos fortes devem ser mantidos e as áreas de melhoria resolvidas.

Para resolução do problema da comparabilidade e continuidade avaliativas entre ciclos avaliativos, é necessário não mudar o quadro de referência e adotar procedimentos que sirvam o objetivo do modelo, no sentido de contribuir para a melhoria das escolas, garantindo uma continuidade, que passa por os avaliadores terem em consideração os relatórios dos ciclos anteriores e identificarem cada ponto forte e área de melhoria no campo de análise a que pertence, de modo a evitar reunir dois campos de análise ou dois domínios num único ponto forte ou área de melhoria, perdendo-se informação útil sobre o desempenho da escola, situação que criou alguns constrangimentos na análise dos relatórios.

Apesar de reconhecer efeitos positivos da avaliação de escolas, a literatura alerta ainda para o fato de este estar dependente de um conjunto de variáveis, tais como a proveniência dos avaliadores e a sua relação com a escola, as características específicas das escolas, entre outras (Ehren e Visscher, 2006). A literatura indicia também que, para que a avaliação de escolas atinja o seu potencial, é necessário que se constituam processos moldados a cada escola (Ehren e Visscher, 2006). Altrichter e Kemethofer (2015) afirmam que a mudança ocorrida nas escolas como resultado dos processos de inspeção e avaliação pode estar relacionada com aquilo que designam de “pressão de *accountability*”, a pressão que esses processos exercem sobre as instituições escolares.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (2000). "Políticas Educativas em Portugal (1985-2000): a Reforma Global, o Pacto Educativo e os Reajustamentos Neo-Reformistas". In A. M. Catani, & R. P. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp.17-40). Belo Horizonte: Autêntica.

Afonso, N. (2007). A Avaliação das Escolas num quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação. In T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas-Modelos e Processos*. (Actas de um Seminário realizado em 13 de dezembro de 2005) (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar. Coleção Guias Práticos*. Porto: Edições Asa.

Almeida, V., Curado, A., Sarrico, C., Nunes, J., Azevedo, J., Azevedo J., Duarte, M., & Teixeira, P.N. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Altrichter, H., Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, Australia: Taylor e Francis, 26(1), 32-56.

Azevedo, J. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. In CNE (Org.), *Avaliação das Escolas, Modelos e Processos* (pp. 14-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (p. 81-94). https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_7

Barreira, C., Bidarra, M., Vaz-Rebelo, M. & Alferes, V. (2020). Avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. Sousa (Org.), *Avaliação Intitucional e Inspeção: Perpetivas teórico-conceptuais* (pp. 103-119). Porto: Porto Editora

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bilhim, J. (2013). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 7ªed., Lisboa.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Brito, C. (1998). *Gestão escolar participada: Na escola todos somos gestores* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Brunet, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In A. Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*, (pp. 121-140). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos CEDES*, 29(78), 178-200.

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Instituto de Investigação e Formação Avançada. <http://hdl.handle.net/10174/11416>

Canário, R. (2005) *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora

Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações. <http://hdl.handle.net/10451/3701>

Carvalho, M. J., & Folgado, C. (2017). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona da Educação*, 35(35) 83-99. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.05

Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación* 39(2), 1-9 <https://doi.org/10.35362/rie3922588>

Chorão, F. (1992). *Cultura Organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar* (1.ª ed.). Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, Lisboa.

Clímaco, M. (2005). *Avaliação em Sistemas de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

CNE. (2009). *Parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/pareceres-2008.pdf

CNE. (2010). *Recomendação sobre a Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/533-11_Pareceres_2010.pdf

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de 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 Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.* (10), 100-105. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.10.535>

Correia, S. (2008). Auto-avaliação de escola: A situação nas escolas públicas. In M. Alves, E. Machado, E. J. Fernandes, & S. Correia (Orgs.), *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 409-436). Braga: CIEd - Universidade do Minho.

Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições Asa

Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.

Delores, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília

Ehren, M., Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, United Kingdom: Taylor e Francis, 54,(1), 51-72.

Ehren, M. C., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). *Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on casual mechanisms in six European countries*. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 25(1), 3-43 DOI:[10.1007/s11092-012-9156-4](https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4)

Ehren, M. C. M., & Shackleton, N. (2016). Mechanisms of Change in Dutch Inspected Schools: Comparing Schools in Different Inspection Treatments. *British journal of educational studies*, 64(2), 185-213. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1019413>

Estêvão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Da Avaliação à Intervenção: Uma Experiência de Implementação de Equipas Educativas. In J. Formosinho, I. Cabral, & J. Verdasca (Org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola* (pp. 55-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union Agency For Fundamental Rights. *A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Acedido em 25 de novembro de 2023, em <https://fra.europa.eu/pt>

Eurybase – Portugal (2006/07). Organização do sistema educativo em Portugal. In Eurydice, *Eurybase: The information database on education systems in Europe* (pp. 242-244). European Commission.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas - Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116. <http://hdl.handle.net/10174/5088>

Fialho, I. (2009). Avaliação externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação - Universidade de Évora, (pp. 137-146).

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.

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2015). A influência da avaliação externa das escolas na implementação de ações de melhoria. *Seminário internacional: 22-28*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81466>

Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-25.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Tipos de Organização dos Alunos na Escola Pública. In J. Formosinho, I. Cabral, & J. Verdasca (Org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J., Machado, J., Fernandes, A., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Freitas, A., & Afonso, J. (1999). *Práticas de organização e gestão das escolas no contexto da elaboração do regulamento interno*. ASA.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-18 DOI:[10.14507/epaa.v23.1998](https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998)

GAVE (2001). PISA 2000. Resultados do Estudo Internacional. <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>

Gibson, J., Ivancevich, J., Donnelly, J., & Konopaske, R. (2006). *Organizações, Comportamentos, Estrutura e Processos*. São Paulo: McGraw-Hill.

Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem – Quadro de Referências para o Estudo da Liderança nas Organizações Escolares. In Cabral, I., & Alves, J. (Coord.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (pp. 33-98). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Gomes, R. (1992). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa Organizações.

Gonçalves, M. (2009). Avaliação Externa de Escolas - Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade... [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3375>

Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Helena, Q., & Vitorino, T. (2013). *Avaliação externa e auto-avaliação das escolas*. Mundos Sociais, CIES. <http://hdl.handle.net/10400.1/4936>

Herman, J., & Haertel, E. (2005). *Uses and misuses of data for educational accountability and improvement*. The 104th yearbook of the national society for the study of education part 2. New York: NSSE.

IAVE (2018). *PISA 2018. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE

IGEC (2012). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas Gualdim Pais. Pombal. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_2012_Ag_Gualdim_Pais_R.pdf

IGEC (2012). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria. Marinha Grande. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível

em

https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2012_Centro/AEE_12_Ag_Vieira_Leiria_R.pdf

IGEC (2013). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto. Castanheira de Pêra. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2013-Centro/AEE_2013_AE_Bissaya%20Barreto_R.pdf

IGEC (2013). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2013-Centro/AEE_2013_AE_Pedrogao_Grande_R.pdf

IGEC (2013). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2011/2012. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

IGEC (2015). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2012/2013. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2012-2013_RELATORIO.pdf

IGEC (2016). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2013/2014. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2013-2014_RELATORIO.pdf

IGEC (2018). Avaliação Externa das Escolas. Relatório 2014/2015/2016/2017. Lisboa: Inspeção Geral da Educação. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf

IGEC (2021-2022). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto. Castanheira de Pêra. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LEIRIA/LEIRIA_Castanheira_Pera_AEE_AE_Dr.BissayaBarreto_2021-2022_R.pdf

IGEC (2021-2022). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas Gualdim Pais. Pombal. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em

https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LEIRIA/LEIRIA_Pombal_AEE_AE_Gualdim_Pais_2021-2022_R.pdf

IGEC (2021-2022). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria. Marinha Grande. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LEIRIA/LEIRIA_Marinha_Grande_AEE_AE_VieiraLeiria_2021-2022_R.pdf

IGEC (2022-2023). Avaliação externa das Escolas. Relatório Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande. Área Territorial de Inspeção do Centro. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/LEIRIA/LEIRIA_Pedrogao_Grande_AEE_AE_PedrogaoGrande_2022-2023_R.pdf

Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In M. A. Lafond, E. M. Ortega, G. Marieau, Y. Shovsgaard, J. Formosinho, & J. Machado, *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: ASA.

Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Shovsgaard, Y., Formosinho, J., & Machado, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Gulbenkian

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. (2.^a ed). Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Lima, L. (2001) *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

Lima, L. (2011). *Administração escolar. Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Lima, L. (2011). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.) *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado, *Formação e avaliação institucional* (pp. 53-65). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/sul.
- Marques, A., & Silva, J. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmicas das Organizações*. Publicações D. Quixote. Lisboa.
- Mintzberg, H. (1999). A essência da estrutura. In *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (pp. 20-34). Lisboa: D. Quixote.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (3.^a ed). Dom Quixote.
- Moreira, J., & Rodrigues, P. (2016). A perspetiva dos Diretores de Agrupamento acerca do impacto da avaliação externa das escolas: um estudo por questionário. In C. Barreira, M. Bidarra, & M. Vaz-Rebello. *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 83-128). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2005). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Aveiro: Universidade do Minho.
- Morgado, C. (2020). Introdução. In: Pacheco, J., Morgado, J., & Sousa, J. (Orgs) *Avaliação Institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceituais*. Porto: Porto Editora
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. Editora Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: A. Nóvoa, (Coord.) *As organizações escolares em análise* (pp. 13-42). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. In página pessoal de Alexandre Ventura.

OECD. (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. doi: 10.1787/9789264190658-en

OECD (2018). PISA 2015. Results in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Oliveira, P., Clímaco, M., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, M., & Oliveira, J. (2006). *Relatório Final da Atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Penninckx, M. (2016). Effects and side effects of school inspections: a general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11 <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.006>

Pereira, M. (2011). Uma análise da evolução do desempenho dos estudantes portugueses no Programme for International Student Ssessment (PISA) da OCDE. Banco de Portugal, boletim económico.

Perrenoud, Ph., Bolsterli, M., Bonneton, D., Capitanescu, A., Thurler, M., Maulini, O., Muller, A., Savoie-Zajc, L., & Vellas. E. (2005). *A Escola de A a Z. 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. In *Revista Lusófona de Educação*, (10), 63-79.

Rebelo, T. & Gomes, D. (2023) Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. In *Psicologia das Organizações do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp. 95-131). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/31226>

Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.

- Rocha, A. (2013) A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos da Pedagogia*. 6 (12) 116-128.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2010). *A escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Edições Almedina
- Sanches, M. (2003). Novos contextos das políticas de escola: Implicações para a praxis docente e comunidade de prática. In L. Dinis, & N. Afonso (Eds.), *Actas do II congresso nacional do fórum português de administração educacional: A escola entre o estado e o mercado: O público e o privado na regulação da educação* (pp. 127-144). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.
- Schein, E. (2009). *Cultura Organizacional e Liderança*. São Paulo: Atlas.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (Org.) *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 58-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, R. (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*. 36, Nº. 8. DOI:[10.35362/rie3682776](https://doi.org/10.35362/rie3682776)
- Silvestre, M. Fialho. I. & Cid. M. (2014). Efeitos da avaliação externa das escolas nos resultados escolares e na qualidade do serviço educativo prestado. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha (Orgs), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 103-118). Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE)
- Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.

Sugure, C. (2016). Curriculum development and school leadership: unattainable responsibility or realistic ambition. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Ed.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 997-1104). London: Sage Publications.

Teixeira, L. (2002). *Cultura organizacional e projecto de mudança em escolas públicas*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Teixeira, M. (1995), *O professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa, Macgraw-Hill.

Torres, L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, (14), 77-90.

Tristão, E. (2014). A autoavaliação das escolas como instrumento de avaliação externa. Um estudo extensivo para caracterização das práticas implementadas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 117-136.

Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, B. (1996). El clima: concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo. In G. Fernández & J. López (Coord.), *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. (pp.265-303) Madrid: Editorial EscuelaEspañã

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República: (1986). Diário da República: I Série, n.º 237/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: I Série A, n.º 294/2002. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486>

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I Série, n.º 166/2009. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>

Lei n.º 66-B/2012 da Assembleia da República. (2012). Diário da República: I Série, n.º 252/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/66-b-2012-632448>

Decreto-Lei n.º 125/82 do Ministério da Educação e das Universidades. (1982). Diário da República: I Série, n.º 93/1982. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/125-606530>

Decreto-Lei 115-A/98 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. (1998). Diário da República: I Série A, n.º 102/1998. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/115-516029>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República: I Série, n.º 79/2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 126/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 176/2012 do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série n.º 149/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>

Decreto Regulamentar 15/2012. Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: I Série, n.º 20/2012. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/15-2012-543879>

Despacho conjunto 370/2006. Ministério da Educação; Ministério das Finanças e da Administração Pública. (2006). Diário da República: II Série, n.º 85.
<https://dre.tretas.org/dre/197556/despacho-conjunto-370-2006-de-3-de-maio>

ANEXOS

ANEXO 1 – QUADROS ANALISADOS

Quadro 5 – Percentagem de escolas com determinado número de pontos fortes nos dois ciclos avaliativos.

Número de pontos fortes identificados por Agrupamento				
Número de pontos fortes	2.º ciclo avaliativo		3.º ciclo avaliativo	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	0	0%	0	0%
4	2	50%	0	0%
5	1	25%	0	0%
6	1	25%	0	0%
7	0	0%	0	0%
8	0	0%	0	0%
9	0	0%	2	50%
10	0	0%	0	0%
11	0	0%	2	50%
Total	4	100%	4	100%

Quadro 6 – Percentagem de escolas com determinado número de áreas de melhoria nos dois ciclos avaliativos.

Número de áreas de melhoria identificadas por escola				
Número de áreas de melhoria	2.º ciclo avaliativo		3.º ciclo avaliativo	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
1	0	0%	0	0%
2	0	0%	0	0%
3	2	50%	0	0%
4	0	0%	0	0%
5	2	50%	0	0%
6	0	0%	0	0%
7	0	0%	3	75%
8	0	0%	0	0%
9	0	0%	0	0%
10	0	0%	1	25%
Total	4	100%	4	100%

Quadro 7 – Número de pontos fortes identificados por escola em cada ciclo avaliativo.

Número de PF nos dois ciclos avaliativos						
Número de pontos fortes 2.º ciclo	Número pontos fortes 3.º ciclo					Total de escolas
	7	8	9	10	11	
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0
4	0	0	1	0	1	2
5	0	0	1	0	0	1
6	0	0	0	0	1	1
Total de escolas	0	0	2	0	2	4

Quadro 8 - Número de áreas de melhoria identificadas por escola em cada ciclo avaliativo.

Número de AM nos dois ciclos avaliativos						
Número de áreas de melhoria 2.º ciclo	Número de áreas de melhoria 3.º ciclo					Total de escolas
	6	7	8	9	10	
1	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	1	2
4	0	0	0	0	0	0
5	0	2	0	0	0	2
Total de escolas	0	3	0	0	1	4

Quadro 10 - Número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio *Resultados*.

Número de PF identificados no domínio Resultados nos dois ciclos				
Número de pontos fortes 2.º ciclo	Número pontos fortes 3.º ciclo			Total de escolas
	2	3	4	
0	1	0	0	1
1	1	2	0	3
Total de escolas	2	2	0	4

Quadro 11 - Número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, relativamente ao domínio *Resultados*.

Número de AM identificadas no domínio Resultados nos dois ciclos				
Número de áreas de melhoria 2.º ciclo	Número áreas de melhoria 3.º ciclo			Total de escolas
	1	2	3	
0	1	0	0	1
1	0	1	0	1
2	1	1	0	2
Total de escolas	2	2	0	4

Quadro 12 - Número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Número de PF identificados no domínio Prestação do Serviço Educativo nos dois ciclos				
Número de pontos fortes 2.º ciclo	Número pontos fortes 3.º ciclo			Total de escolas
	2	3	4	
0	0	0	0	0
1	0	1	0	1
2	0	0	0	0
3	1	0	0	1
4	0	2	0	2
Total de escolas	1	3	0	4

Quadro 13 - Número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Prestação do serviço educativo*.

Número de AM identificadas no domínio Prestação do Serviço Educativo nos dois ciclos				
Número de áreas de melhoria 2.º ciclo	Número áreas de melhoria 3.º ciclo			Total de escolas
	1	2	3	
0	0	0	1	1
1	0	1	1	2
2	0	0	0	0
3	0	0	1	1
Total	0	1	3	4

Quadro 14 - Número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Liderança e Gestão*.

Número de PF identificados no domínio Liderança e Gestão nos dois ciclos				
Número de pontos fortes 2.º ciclo	Número pontos fortes 3.º ciclo			Total de escolas
	2	3	4	
0	0	2	0	2
1	0	1	0	1
2	0	1	0	1
Total de escolas	0	4	0	4

Quadro 15 - Número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Liderança e Gestão*.

Número de AM identificadas no domínio Liderança e Gestão nos dois ciclos					
Número de áreas de melhoria 2.º ciclo	Número áreas de melhoria 3.º ciclo				Total de escolas
	1	2	3	4	
0	1	0	0	0	1
1	0	1	0	1	2
2	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	1
Total	1	2	0	1	4

Quadro 16 - Número de pontos fortes identificados por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Autoavaliação*.

Número de PF identificados no domínio Autoavaliação nos dois ciclos				
Número de pontos fortes 2.º ciclo	Número pontos fortes 3.º ciclo			Total de escolas
	1	2	3	
0	2	1	0	3
1	0	0	1	1
2	0	0	0	0
Total	2	1	1	4

Quadro 17 - Número de áreas de melhoria identificadas por escola, em cada ciclo avaliativo, no domínio *Autoavaliação*.

Número de AM identificadas no domínio Autoavaliação nos dois ciclos				
Número de áreas de melhoria 2.º ciclo	Número áreas de melhoria 3.º ciclo			Total de escolas
	1	2	3	
0	3	0	0	3
1	0	1	0	1
2	0	0	0	0
Total	3	1	0	4

ANEXO 2 – FIGURA ANALISADAS

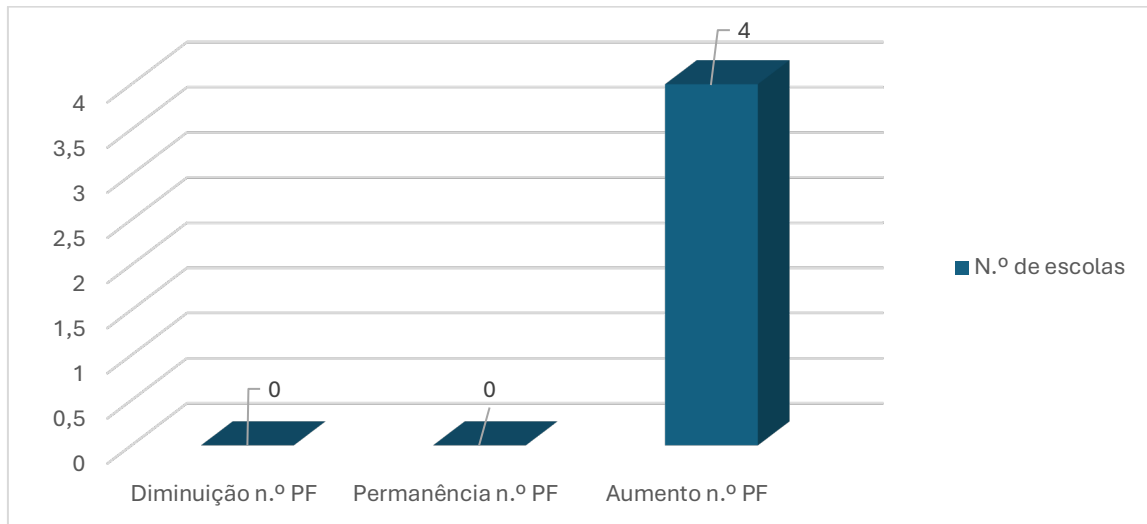


Figura 5 - Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos.

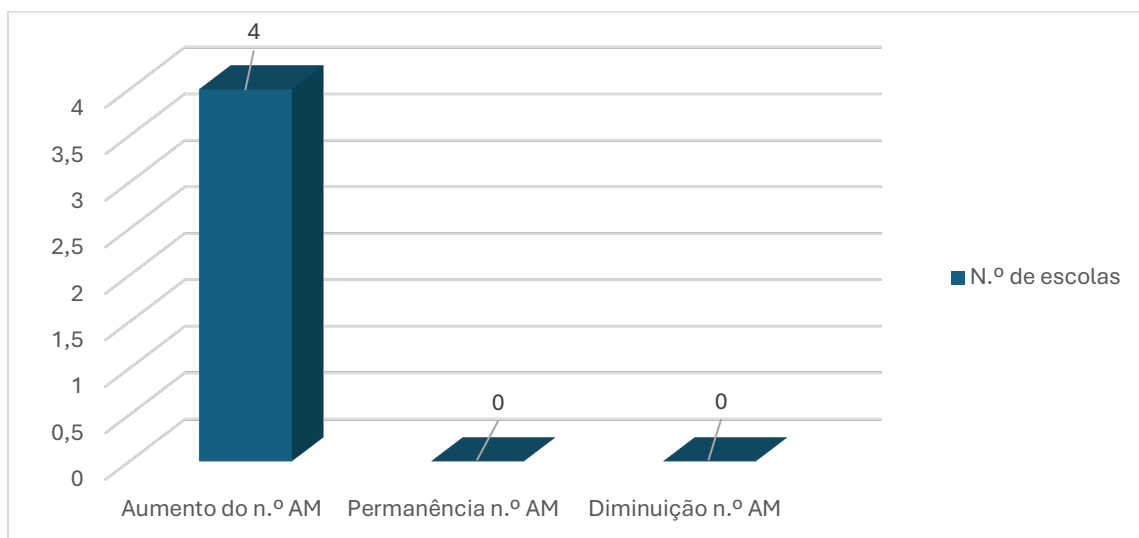


Figura 6 - Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos.

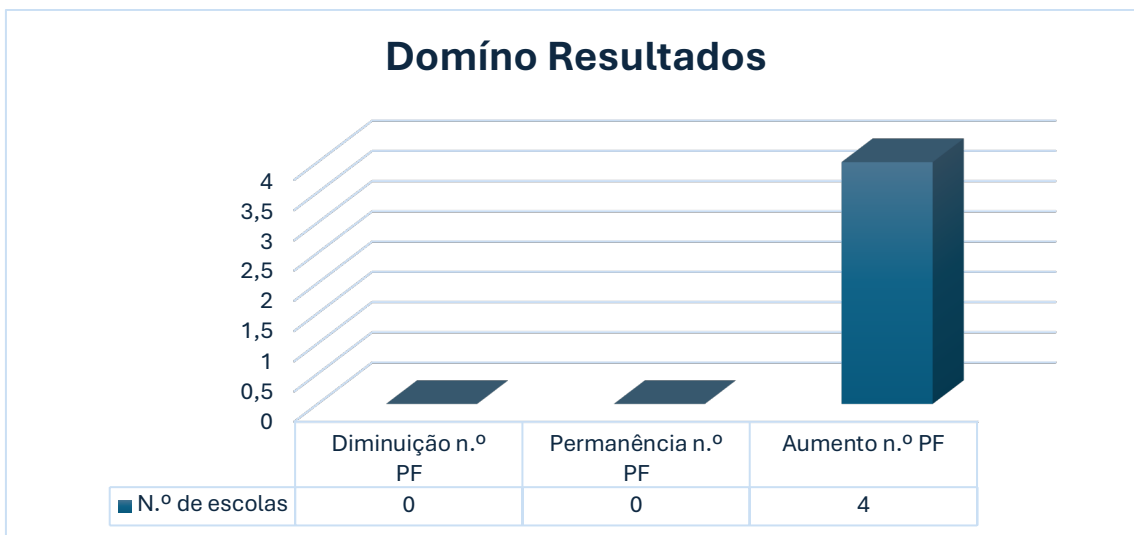


Figura 9 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Resultados*.

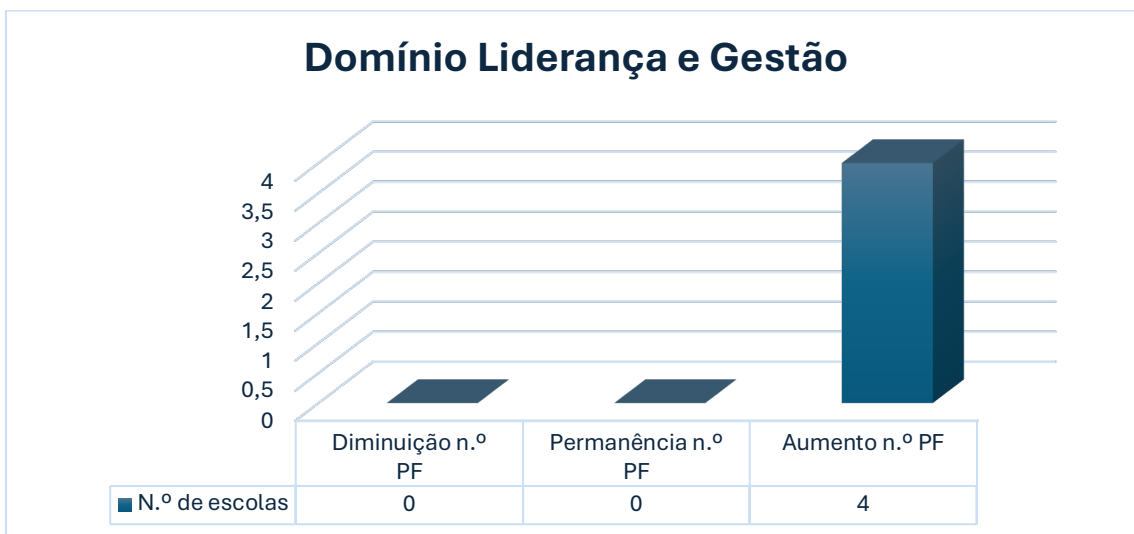


Figura 13 - Escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Liderança e gestão*.

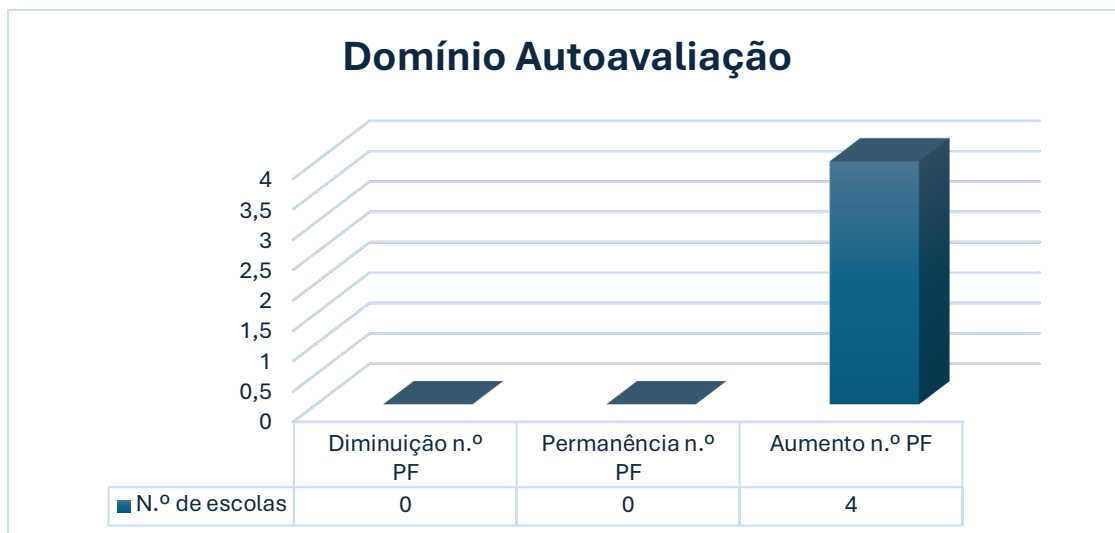


Figura 15 - Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de pontos fortes identificados entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Autoavaliação*.

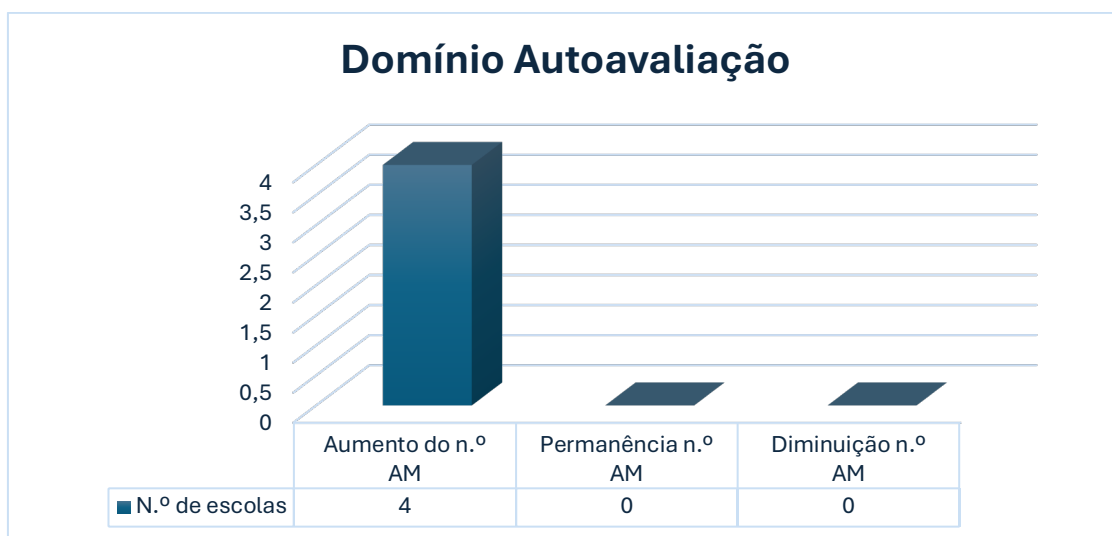


Figura 16 - Número de escolas que diminuíram, mantiveram ou aumentaram o número de áreas de melhoria identificadas entre os dois ciclos avaliativos no domínio *Autoavaliação*

ANEXO 3 – ASSERÇÕES POR ESCOLAS

Asserções por Escolas Evoluções, Regressões e Permanências

Domínios	2.º ciclo avaliativo		3.º ciclo avaliativo	
	Pontos fortes = 19	Áreas de melhoria = 16	Pontos fortes = 40	Áreas de melhoria = 31
Autoavaliação	1 + 0 + 0 + 0 = 1	0 + 1 + 0 + 0 = 1	↑ ↑ ↑ ↑ 3 + 1 + 2 + 1 = 7	↑ ↑ ↑ ↑ 1 + 2 + 1 + 1 = 5
Liderança e Gestão	1 + 0 + 2 + 0 = 3	0 + 1 + 3 + 1 = 5	↑ ↑ ↑ ↑ 3 + 3 + 3 + 3 = 12	↑ ↑ ↓ ↑ 1 + 4 + 2 + 2 = 9
Prestação do Serviço	3 + 4 + 1 + 4 = 12	3 + 1 + 1 + 0 = 5	↓ ↓ ↑ ↓ 2 + 3 + 3 + 3 = 11	→ ↑ ↑ ↑ 3 + 3 + 2 + 3 = 11
Resultados	1 + 1 + 1 + 0 = 3	2 + 0 + 1 + 2 = 5	↑ ↑ ↑ ↑ 3 + 2 + 3 + 2 = 10	→ ↑ ↑ ↓ 2 + 1 + 2 + 1 = 6

ANEXO 4 – ASSERÇÕES RELATIVAS A CAMPOS DE ANÁLISE

3.º Ciclo Avaliativo

Asserções de pontos fortes relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percentagens	Campos de análise	Número de asserções	Percentagem
Autoavaliação	17,5%	Desenvolvimento	1	2,5%
		Consistência e impacto	6	15%
Liderança e Gestão	30%	Visão e estratégia	2	5%
		Liderança	5	12,5%
		Gestão	5	12,5%
Prestação do Serviço Educativo	27,5%	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	2	5
		Oferta educativa e gestão curricular	5	12,5%
		Ensino aprendizagem e avaliação	4	10%
		Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	0	0%
Resultados	25%	Resultados académicos	4	10%
		Resultados sociais	4	10%
		Reconhecimento da comunidade	2	5%

Asserções de áreas de melhoria relativamente aos campos de análise				
Domínios	Percentagens	Campos de análise	Número de asserções	Percentagem
Autoavaliação	16,2%	Desenvolvimento	3	9,7%
		Consistência e impacto	2	6,5%
Liderança e Gestão	28,9%	Visão e estratégia	4	12,90%
		Liderança	0	0%
		Gestão	5	16%
Prestação do Serviço Educativo	35,5%	Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	0	0%
		Oferta educativa e gestão curricular	4	12,9%
		Ensino aprendizagem e	4	12,9%

		avaliação		
		Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	3	9,7%
Resultados	19,4%	Resultados académicos	2	6,5%
		Resultados sociais	4	12,9%
		Reconhecimento da comunidade	0	0%

Campos de análise	Número de asserções de pontos fortes	Número de asserções de áreas de melhoria	Diferença de n.º de asserções (n.º pontos fortes)
Desenvolvimento	1	3	- 2
Consistência e impacto	6	2	+ 4
Visão e estratégia	2	4	- 2
Liderança	5	0	+ 5
Gestão	5	5	0
Desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos	2	0	+ 2
Oferta educativa e gestão curricular	5	4	+ 1
Ensino aprendizagem e avaliação	4	4	0
Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva	0	3	- 3
Resultados académicos	4	2	+2
Resultados sociais	4	4	0
Reconhecimento da comunidade	2	0	+2