



**AVALIAÇÃO**  
**EXTERNA**  
**DAS** Mecanismos de Mudança  
nas Escolas e na Inspeção  
**ESCOLAS**

[COORD]

Isabel Fialho

José Saragoça

Sónia Gomes

Maria José Silvestre

Ana Paula Correia

**lúrus**

## **AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS.**

MECANISMOS DE MUDANÇA NAS ESCOLAS E NA INSPEÇÃO

Coordenação: Isabel Fialho

Conceção e Composição: Isabel Fialho | José Saragoça | Sónia Gomes  
Maria José Silvestre | Ana Paula Correia

Revisão de texto: Maria José Silvestre e Sónia Gomes

Capa: Sal Design Studio

© EDIÇÕES HÚMUS, 2013

End. postal: Apartado 7081 – 4764-908 Ribeirão, V. N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: humus@humus.com.pt

www.edicoeshumus.pt

ISBN 978-989-755-862-7

Impressão: Papelmunde, SMG, Lda. – V. N. Famalicão

1ª edição: Junho de 2023

Depósito legal: 510570/23

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017, e dos projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

## **ÍNDICE**

### **7 Introdução**

*Isabel Fialho | José Saragoça | Maria José Silvestre | Ana Paula Correia | Sónia Gomes*

#### CAPÍTULO 1

### **15 Modelo do 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas**

*Isabel Fialho | José A. Pacheco | Joana Sousa*

#### CAPÍTULO 2

### **45 Perceções de atores políticos, inspetivos e avaliativos (inspetores e peritos externos) sobre a Avaliação Externa das Escolas como política, procedimento e experiência**

*José A. Pacheco | Isabel Fialho | Carlos Barreira | Filipa Seabra*

#### CAPÍTULO 3

### **89 Satisfação, perceção de efeitos e mecanismos de mudança na sequência do 3º ciclo de Avaliação Externa das Escolas**

*Carlos Barreira | Maria da Piedade Vaz Rebelo | Maria da Graça Bidarra | Filipa Seabra | Marta Abelha*

#### CAPÍTULO 4

### **117 O 3º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas: olhares dos Inspetores**

*José Saragoça | Isabel Fialho | Maria José Silvestre | Ana Paula Correia | Sónia Gomes*

#### ESTUDOS DE CASO

### **145 Metodologia da investigação**

*Ana Mouraz | Susana Henriques*

#### CAPÍTULO 5

### **151 Mudanças da Avaliação Externa nas Escolas e na Inspeção. Estudos de caso**

*José Carlos Morgado | Natália Costa | Eduarda Rodrigues | Ila Beatriz Maia | Sofia Rodrigues | Helena Queirós | Sandra Vieira | Amílcar Santos*

CAPÍTULO 6

- 199 **Escolas em busca de melhoria: efeitos da Avaliação Externa das Escolas em agrupamentos de escolas na zona centro**

*Carlos Barreira | Maria da Graça Bidarra | Maria Piedade Vaz Rebelo | Ana Mouraz*

CAPÍTULO 7

- 223 **Perceções sobre o 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas: o olhar dos atores escolares**

*Ana Paula Correia | Maria José Silvestre | Sónia Gomes | Susana Henriques*

CONCLUSÃO

- 253 **Resultados globais do projeto de investigação**

*José A. Pacheco*

- 261 **Autores**

## CAPÍTULO 7

# PERCEÇÕES SOBRE O 3º CICLO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: O OLHAR DOS ATORES ESCOLARES

Ana Paula Correia | Maria José Silvestre  
Sónia Gomes | Susana Henriques

### Resumo

Apresentam-se resultados de um estudo que dá a conhecer as representações de diretores, coordenadores e educadores/professores de dois agrupamentos de escolas e de uma escola com contrato de associação, na área territorial do sul, sobre os mecanismos de mudança decorrentes da implementação do 3º ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE). Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas incidiram na realização de entrevistas individuais (aos diretores e aos coordenadores das equipas de autoavaliação) e entrevistas focais (cujos participantes foram selecionados, em cada unidade de gestão, segundo o critério de atribuição de funções: coordenadores de equipas pedagógicas/ líderes intermédios) e na aplicação de um inquérito por questionário dirigido aos educadores/professores. A análise dos dados teve início com a produção de uma matriz de categorização e incluiu a definição de subcategorias. Os resultados evidenciam que embora a avaliação e a *accountability* sejam elementos-chave do programa de AEE, este processo avaliativo é assumido como um importante instrumento de garantia da qualidade e promoção da melhoria contínua. As escolas, por via da AEE, têm vindo a melhorar, nomeadamente ao nível dos procedimentos de autoavaliação e das dinâmicas adotadas para reflexão interna, ainda que exista a necessidade de capacitação dos atores escolares para se organizarem e levarem a cabo o processo de autoavaliação organizacional. O efeito formativo do modelo do 3º ciclo da AEE é reconhecido pelos inquiridos, pois o seu referencial, ao refletir as políticas vigentes, com incidência na inovação e flexibilidade curricular, na promoção da inclusão com vista ao sucesso educativo e na avaliação pedagógica, deixa sobressair o distanciamento que existe entre uma escola de resultados e uma escola de

processos, e torna claro que a característica principal deste modelo é a melhoria do ensino e da aprendizagem. Também a abordagem mais formativa que a equipa de avaliação assume neste 3º ciclo de AEE, que fornece maior *feedback* às escolas através da estimulação do diálogo e da valorização/ validação de algumas das práticas adotadas, promove a reflexão e a melhoria das práticas, por via da articulação com a autoavaliação. O estudo permitiu compreender que o papel e a ação da Inspeção se têm vindo a alterar na sua relação com as escolas, sendo notório o efeito formativo da sua ação nas dinâmicas das escolas, e a emergência da transformação do seu papel, que passa do controlo para o apoio às escolas.

### 1. Caracterização dos participantes

A realização dos três estudos de caso selecionados na área territorial do sul foi conduzida em dois agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada, que reuniam as condições pré-estabelecidas, expostas no texto introdutório dos Estudos de caso, deste livro, destinado à apresentação da metodologia, incluindo a descrição dos instrumentos e o sistema de codificação adotado. Cabe agora apresentar uma caracterização mais detalhada de cada um dos contextos, proporcionando um enquadramento à análise dos dados. Para tal, utilizamos informação que foi solicitada às unidades orgânicas em análise, os relatórios de avaliação externa disponíveis assim como os contraditórios e respetivas respostas, sempre que possível. Estes dados são complementados pela caracterização dos respondentes ao inquérito por questionário aplicado em cada uma destas unidades orgânicas.

A distribuição das crianças e dos alunos de cada uma das escolas por oferta formativa, bem como o número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar e por medida da educação inclusiva são apresentados na Tabela 1, esta contém ainda o número de recursos humanos de cada instituição, por tipologia (docentes, assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores).

**Tabela 1.** Caracterização dos casos em estudo na área territorial sul no que se refere ao número de crianças e alunos por oferta educativa, escalão da Ação Social Escolar e medida da educação inclusiva bem como ao número de recursos humanos por tipologia.

	CS1 <sup>oo</sup>	CS2 <sup>o</sup>	CS3 <sup>o</sup>
Total de crianças e alunos	1444	2329	560
<b>Nº crianças / alunos por nível e ciclo</b>			
Educação Pré-Escolar	153	164	22
1º CEB	339	324	--
2º CEB	188	162	159
3º CEB	333	248	214
Oferta formativa			
ES – Científico-Humanísticos	315	706	131
ES – Cursos Profissionais	77	475	34
Cursos EFA	39	104	--
Cursos de Educação e Formação	--	13	--
*Programa Integrado de Educação e Formação	--	16	--
Português para Falantes de Outras Línguas	--	117	--
<b>Nº alunos apoiados por escalão</b>			
Ação Social Escolar			
Escalão A	152	435	70
Escalão B	125	336	67
<b>Número por tipologia</b>			
Docentes	145	237	45
Assistentes Operacionais	43	73	25
Recursos Humanos			
Assistentes Técnicos	8	20	8
Técnicos Superiores	6	6	2
<b>Nº alunos por medida</b>			
Medidas de educação inclusiva			
Medidas Universais	320	--	--
Medidas Seletivas	58	--	33
Medidas Adicionais	17	--	10

**Fonte:** Elaboração dos autores. <sup>o</sup> Dados de 2020-21, fornecidos pela unidade orgânica; <sup>oo</sup> Dados do Relatório de Avaliação Externa 2019-20.

O CS1 foi constituído como agrupamento de escolas em 2000, mas, em 2012, em resultado da agregação de escolas, viu a sua constituição alterada para a composição atual. Foi avaliado no 1º ciclo da AEE, mas de acordo com a sua constituição anterior. Na sua constituição atual, apenas foi avaliado em 2019-20, no âmbito do 3º ciclo da AEE.

O CS2 constituiu-se como agrupamento de escolas em 2012, tendo sido avaliado após essa reformulação em 2019-20.

O CS3 corresponde a uma escola privada com contrato de associação e por isso foi avaliada pela primeira vez, no 3º ciclo da AEE.

Na Tabela 2 estão registadas as classificações obtidas pelos três casos, nos quatro domínios da AEE.

**Tabela 2.** Síntese dos resultados da AEE – 3º ciclo, nos três casos.

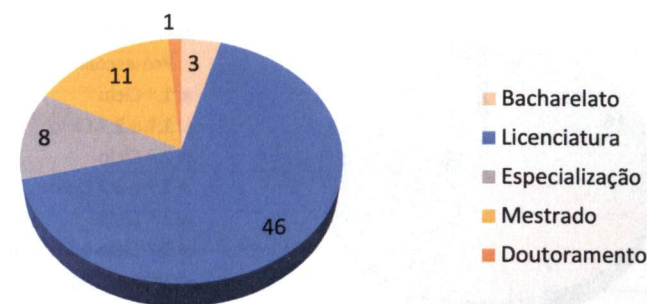
Classificação / Domínio / Caso	CS1	CS2	CS3
Autoavaliação	Muito Bom	Suficiente	Bom
Liderança e Gestão	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Prestação do serviço educativo	Muito Bom	Bom	Muito Bom
Resultados	Bom	Bom	Bom

Fonte: Relatórios de AEE 2019-20

Todos os Casos foram avaliados pela primeira vez no 3º ciclo de AEE. Nos primeiro e segundo casos, foi a primeira avaliação externa com a atual constituição. No terceiro caso, por pertencer a uma tipologia considerada apenas no 3º ciclo de AEE. O CS2 produziu um contraditório focado na classificação atribuída ao domínio 'Autoavaliação'. No entanto, este não produziu quaisquer alterações por parte da equipa de avaliação externa, que reforçou o sentido dos juízos avaliativos produzidos e expressos no relatório.

Nestes Casos foram ainda aplicados questionários, que foram respondidos por um total de 69 sujeitos, maioritariamente do sexo feminino (n=50), com uma média de idades de 51,8 anos. Em termos de habilitações, a grande maioria são licenciados (Figura 1).

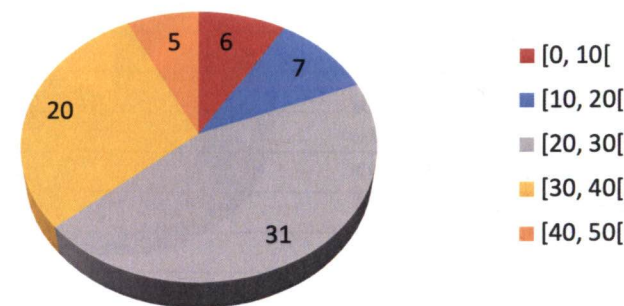
**Figura 1.** Habilitações dos respondentes.



Fonte: Elaboração dos autores.

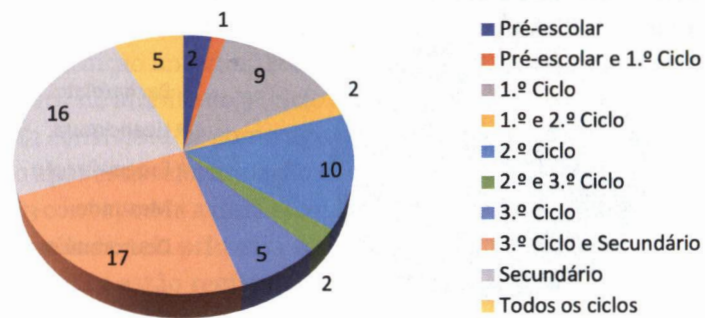
Trata-se de um grupo bastante experiente, já que a maior parte destes sujeitos tem um tempo de serviço superior a 20 anos (Figura 2). Além disso, são também um grupo com elevada estabilidade, já que apenas 10 revelaram ser contratados, sete do Quadro de Zona Pedagógica e os restantes 52 pertencem ao Quadro de Agrupamento/ Quadro de Escola não Agrupada.

**Figura 2.** Tempo de serviço dos docentes.



Fonte: Elaboração dos autores.

Esta experiência aparece refletida na Figura 3, que a seguir apresentamos e onde se destaca que vários dos respondentes assumem a lecionação de mais do que um nível de ensino.

**Figura 3.** Níveis de ensino em que os respondentes atuam.

Fonte: Elaboração dos autores.

Os respondentes vêm dos diversos grupos de recrutamento, tal como apresentados na Tabela 3. Estes dados revelam, por um lado, uma grande representatividade das várias áreas e, por outro, uma dispersão com poucos elementos de cada um dos grupos.

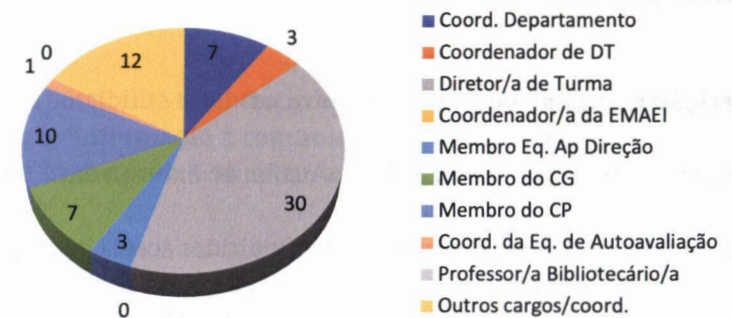
**Tabela 3.** Grupos de recrutamento dos inquiridos.

Grupo de recrutamento	Freq.
100 – Pré-escolar	3
110 – 1º Ciclo	9
200 – Português e Estudos Sociais/História	3
220 – Português e Inglês	1
230 – Matemática e Ciências da Natureza	2
240 – Educação Visual e Tecnológica	3
260 – Educação Física	1
300 – Português	7
320 – Francês	1
330 – Inglês	3
400 – História	5
410 – Filosofia	2
420 – Geografia	3

430 – Economia e Contabilidade	2
500 – Matemática	7
510 – Física e Química	3
520 – Biologia e Geologia	5
530 – Educação Tecnológica	1
550 – Informática	2
600 – Artes Visuais	1
620 – Educação Física	2
910 – Educação Especial	3
<b>Total</b>	<b>69</b>

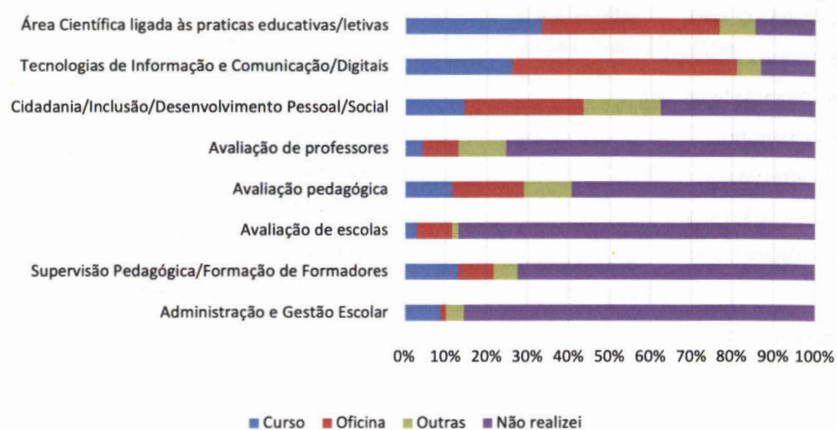
Fonte: Elaboração dos autores.

Não surpreende que este grupo, pelas suas características, esteja envolvido em diversos cargos na escola ou agrupamento de escolas (Figura 4). Identificamos mesmo, por vezes, alguma acumulação de cargos, ou seja, mais do que um cargo é assumido pelo mesmo respondente.

**Figura 4.** Cargos exercidos pelos inquiridos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Cabe ainda destacar que a grande maioria dos respondentes refere não ter realizado formação contínua na área da avaliação de escolas, tal como podemos ver na Figura 5.

**Figura 5.** Formação realizada pelos inquiridos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Partindo desta caracterização, passamos à descrição e análise mais detalhada dos dados relativos aos estudos de caso.

A recolha e a análise dos dados iniciaram-se após a produção da matriz de categorização, que incluiu a definição das subcategorias, usadas na análise de conteúdo (Bardin, 1995).

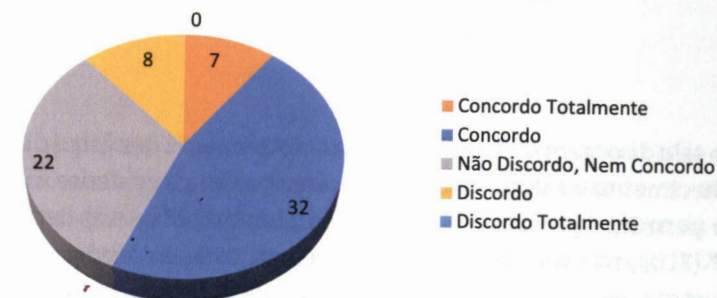
## 2. Descrição e análise dos dados empíricos

### 2.1. (Re)Conhecimento e valorização da Avaliação Externa das Escolas

Ao procurarmos conhecer as percepções dos inquiridos acerca do impacto da AEE na sociedade, a análise discursiva revelou que, para alguns, o impacto se faz sentir, sobretudo ao nível dos resultados da AEE, permitindo estes, quando a classificação alcançada pela escola corresponde ao esperado, que os pais e encarregados de educação “reconheçam que o serviço que a escola oferece afinal até é bom” (EGF1). Não obstante, na ótica de outros inquiridos, a sociedade “tem pouco conhecimento (...) de todos estes processos de avaliação, da autoavaliação de escola, de avaliação externa” (EGF2), sendo destacado até que “muitos dos agrupamentos não têm na sua página os resultados

da avaliação externa” (EGF2). Segundo estes inquiridos, os resultados da avaliação externa das aprendizagens acabam por ter um maior impacto na sociedade quando comparado com o impacto da AEE: “acho que a sociedade liga mais aos rankings (...) como é mais divulgado” (EGF2).

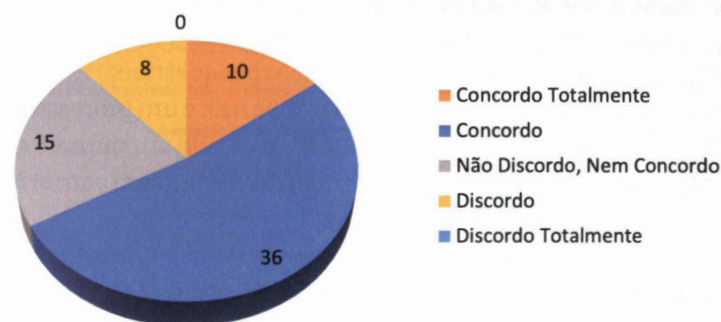
Por sua vez, afirma a maioria dos inquiridos por questionário (56%) concordar ou concordar totalmente com a afirmação “a AEE é um processo relevante para a valorização social da Escola” (Figura 6), havendo um número significativo de inquiridos que não tem opinião (nem discorda, nem concorda – 32%).

**Figura 6.** Percepções sobre a relevância da AEE para a valorização social da escola.

Fonte: Elaboração dos autores.

A AEE possibilita também, na ótica da maioria dos inquiridos por questionário, a “informação à comunidade educativa sobre os pontos fortes e fracos da Escola”, como demonstra a Figura 7.

**Figura 7.** Perceções sobre o facto da AEE possibilitar informação de pontes fortes e fracos da escola à comunidade educativa.



Fonte: Elaboração dos autores.

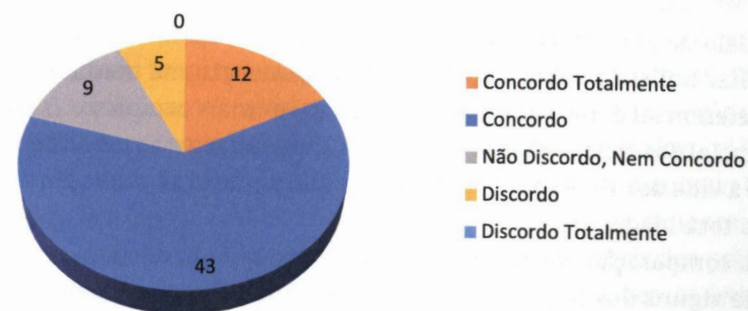
É no seio da organização escolar, segundo a maioria dos inquiridos, que o (re)conhecimento e valorização da AEE parece ser mais evidente, na medida em que permite “que as escolas se repositionem sobre um determinado padrão” (ED2), na procura da melhoria da qualidade do serviço educativo.

Enquanto experiência, a AEE é reconhecida, por alguns dos inquiridos, como uma oportunidade para que os atores escolares olhem “para dentro” da organização com um olhar crítico – “E foi interessante porque esse guião foi analisado por todos dentro da escola (...). A nível de reflexão foi bastante importante” (ED3) –, constituindo uma oportunidade para “refletir” pessoal e coletivamente – “Fez-nos pensar” (ECAA3).

Para além da promoção da reflexão interna, a AEE conduz, na ótica de alguns dos inquiridos, a um maior conhecimento organizacional: “obriga à reflexão e induz ao conhecimento da organização” (ED1); “o ponto fundamental é a reflexão a que obriga e a tomada de consciência de muitos aspetos que são importantes” (ED3) e a “uma sistematização entre o que é e o que pode ser melhorado” (EGF2).

A AEE contribui, assim, para um melhor conhecimento, por parte dos professores, dos pontos fortes e fracos da Escola, como demonstra a Figura 8.

**Figura 8.** Perceções sobre o facto da AEE possibilitar informação de pontes fortes e fracos da escola aos professores.



Fonte: Elaboração dos autores.

Para os participantes neste estudo, o impacto e a valorização da AEE pelos atores escolares é, no entanto, diferenciado, verificando-se, segundo os inquiridos, que a AEE “tem mais impacto no diretor, na equipa da direção e em quem está a coordenar as diversas estruturas educativas” (EGF1). E o maior “envolvimento dos diretores e lideranças intermédias” surge justificado pelas funções e grau de responsabilidade: “Há sempre elementos que são elementos-chave, em função das estruturas e dos cargos desempenhados (...). Não só durante a intervenção, mas depois também na implementação de medidas que visam colmatar e suprir as fragilidades que foram identificadas” (ED1); “Talvez pela responsabilidade acrescida que estes elementos têm” (EGF1). Afirmam ainda alguns dos diretores inquiridos que os relatórios da AEE permitiram “apoiar as tomadas de decisão” (ECAA1), sendo a AEE reconhecida como um instrumento facilitador e orientador da ação das lideranças – “para as lideranças foi importante este processo de avaliação, no sentido de depois orientar tudo, tudo aquilo que se passa na escola” (ED3); “ao me recandidatar fui pegar no referencial da inspeção para, sempre em cima dos campos e das dimensões, fazer então a minha intervenção” (ED2).

## 2.2. Pontos fortes e áreas de melhoria ao modelo do 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas

O modelo do 3º ciclo da AEE permite, na ótica da maioria dos inquiridos, um olhar holístico sobre as práticas da organização, na medida em que o seu “referencial é mais abrangente” (ECAA1) e “mais completo” (ED1) que o referencial dos ciclos anteriores, permitindo avaliar as várias dimensões do que “é a vida de uma escola” (EGF2) e possibilitando uma avaliação da escola na sua totalidade.

Na comparação dos três ciclos avaliativos da AEE, destaca-se nas palavras de alguns dos inquiridos o papel transformador do modelo do 3º ciclo da AEE, enquanto processo que tem em conta a capacidade interna da escola para melhoria do planeamento, gestão e ação educativa: “no terceiro ciclo de avaliação externa notou-se um maior cuidado em perceber o que a escola faz bem e o que deve/pode melhorar, enquanto no segundo ciclo houve uma preocupação maior em identificar o que estava mal” (EGF1); “no terceiro ciclo de avaliação externa notou-se uma maior preocupação em salientar os aspetos positivos e não apenas os negativos” (EGF1).

Também o enfoque dado pelo modelo de avaliação 3º ciclo da AEE aos processos, ao invés dos resultados, é apontado, por alguns dos inquiridos, como um dos aspetos diferenciadores, pois enquanto nos ciclos anteriores da AEE foi “muito valorizada a avaliação externa [das aprendizagens], (...) neste ciclo foi dado realce aos processos envolvidos” (EGF1). Este aspeto induz as escolas e os seus atores à reflexão no sentido de aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais: “o ponto fundamental é a reflexão a que obriga e a tomada de consciência de muitos aspetos que são importantes e que às vezes nos passam ao lado, portanto nós refletimos sobre os nossos processos; afinal eu quero chegar ali, mas este é o caminho certo para chegar ali? O que é que eu tenho de fazer para chegar lá? e isto dá-nos realmente outra perspetiva” (ED3).

Outro dos aspetos que se destaca na análise discursiva dos inquiridos, na comparação dos três ciclos da AEE, consiste na valorização da abordagem formativa da equipa de avaliação externa, sublinhando que “a perspetiva de quem vem à escola já é outra, menos punitiva” (EGF2), realçando o facto da equipa avaliativa “estimular o diálogo” (EGF1) e proceder à “valorização dos aspetos positivos” (EGF1) das práticas da escola, assumindo “uma abordagem mais pedagógica e formativa no sentido de saber ouvir e valorizar o que se estava a fazer” (EGF1).

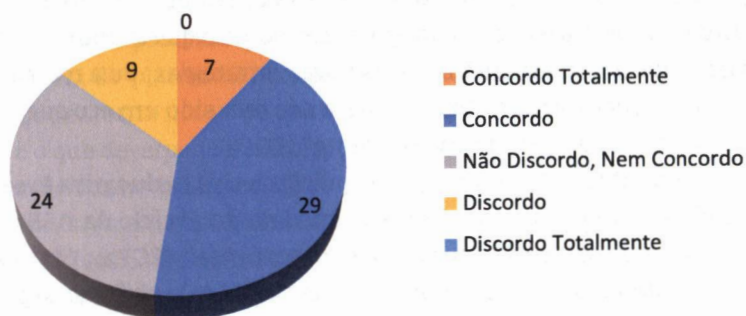
O facto de, no referencial do 3º ciclo da AEE, a autoavaliação assumir um papel central, enquanto 1º domínio de avaliação, é apontado, por alguns dos inquiridos, como um aspeto muito relevante – “a questão de terem inserido a autoavaliação. Eu acho que foi muito bom, muito bom” (ECAA2), pois permite às escolas ter uma “consciencialização de para onde caminhamos” (ED3), o que passa por verificar “ok, estamos a fazer isto bem (...), mas atenção temos estas fragilidades e, portanto, temos de melhorar e temos de alterar” (ED3). Contrariamente, alguns inquiridos afirmam não saber “se a autoavaliação deve ou não ser o primeiro domínio” (EGF3), salientando, no entanto, a importância da prática reflexiva e avaliativa para a melhoria das práticas: “sempre fizemos essa reflexão no final de cada período (...) temos sempre o cuidado de ir monitorizando ao longo do período em que avaliamos as estratégias que foram implementadas, e as novas estratégias, ou a reformulação daquilo que é importante mudar (...) para nós tem sido um eco que nos tem orientado a nível da nossa prática docente” (EGF3).

A implementação da observação da prática letiva e educativa é, segundo os inquiridos, um dos pontos fortes do modelo do 3º ciclo da AEE: “observação de aulas, essa é extremamente importante” (EGF2); “Este aspeto [observação de aulas] é muito importante” (ECAA1); “há um aspeto que este ciclo avaliativo dá alguma ênfase, (...) a questão da aula assistida entre pares, (...) e isso, de certa forma, contribui para uma melhoria em termos da prática letiva” (ED2); “Eu acho que foi ótimo (...) acho que a partir daí houve modificações de práticas, acho que sim” (ED3). Trata-se de um efeito procedimental que o 3º ciclo da AEE tem sobre as escolas, já que “veio reforçar a importância da supervisão” (EGF1) e facilitar a ação das lideranças na implementação de processos de observação de aulas em contexto colaborativo: “durante os momentos em que houve as entrevistas foi transmitida essa importância e essa necessidade, não fomos só nós a incutir nos colegas essa relevância, mas foram também os inspetores. E isso fez a diferença” (EA1). É notório, no discurso dos inquiridos, o efeito indutor que a implementação da observação da prática letiva e educativa tem na ação dos professores no que respeita à realização de processos colaborativos de supervisão entre pares: “na escola tentamos incutir as aulas observadas e a supervisão – que é algo que aqui na escola tem sido muito difícil – o facto de a AEE contemplar esse processo modificou um pouco a perceção que os professores têm e sobretudo a necessidade de se partilhar a sala de aula, de abrir a porta ao outro” (ECAA1); “tem um outro efeito que

é o desbloquear a presença de outra pessoa dentro de uma sala de aula. (...) Esta abertura da sala de aula foi aproveitada por parte da escola” (ECAA3).

A implementação da observação da prática educativa e letiva no 3.º ciclo da AEE poderá, deste modo, trazer algum contributo para a melhoria das práticas pedagógicas a nível da sala de aula como afirmam os inquiridos (Figura 9).

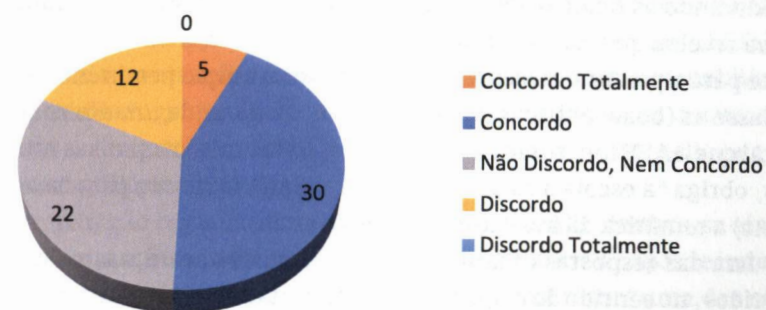
**Figura 9.** Perceções sobre o contributo da AEE na melhoria das práticas pedagógicas a nível da sala de aula.



Fonte: Elaboração dos autores.

A valorização da promoção da inclusão pelas organizações escolares é outro dos pontos fortes destacados pelos inquiridos relativamente ao 3º ciclo da AEE: “Este referencial [3º ciclo da AEE], relativamente à inclusão, tem uma abrangência muito superior” (ECAA1); “nesta avaliação externa esteve bem presente que já não interessam só os resultados académicos. Houve uma valorização da educação inclusiva” (EGF1). Afirmam os inquiridos que o 3º ciclo da AEE contribui para que os professores promovam práticas de educação inclusiva na sala de aula, como demonstra a Figura 10.

**Figura 10.** Perceções sobre o contributo da AEE na promoção de práticas de educação inclusiva na sala de aula.



Fonte: Elaboração dos autores.

O discurso dos inquiridos permite inferir a sua concordância com o facto do 3º ciclo trazer para a escola uma análise focada não apenas nos resultados académicos, mas também nos resultados sociais, valorizando “todas as iniciativas desenvolvidas ao nível de projetos/ Clubes/ atividades e outras a nível local, regional ou mesmo nacional, no âmbito do voluntariado e solidariedade social, da participação democrática, da sustentabilidade ambiental e da adoção de hábitos de vida saudáveis, entre outros, que fomentam o exercício da cidadania responsável” (EFG1), com vista a proporcionar às crianças/alunos um conjunto diversificado de respostas que lhes permitam alcançar o sucesso escolar e educativo e a sua plena inclusão social. Assim, segundo alguns dos inquiridos “há todo um trabalho que é feito na escola, (...) de formação cívica, de atividades que contribuem para outro tipo de aprendizagens que não aquelas mesmo curriculares, que acabam (...) por ver espelhadas nessa avaliação externa. (...) solicitações que contribuem para o desenvolvimento global do aluno” (EFG2), sendo notória, por parte da equipa avaliativa, “uma preocupação em perceber o que a escola faz para o desenvolvimento pessoal, social e académico do aluno” (EFG1).

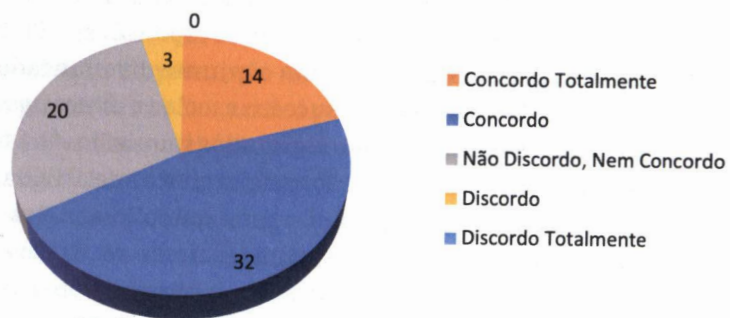
Quanto às áreas de melhoria ao modelo do 3º ciclo da AAE, o discurso de alguns dos inquiridos aponta para a necessidade de alargamento do tempo de permanência da equipa de avaliação externa nas escolas - “Tempo para nos ouvirem. (...) eu acho fundamental [mais tempo]” (EFG2).

### 2.3. Respostas das escolas ao desafio da Avaliação Externa das Escolas

Considerando os objetivos do estudo, importa sublinhar que a análise discursiva revelou que, do ponto de vista dos inquiridos, a AEE parece ter dado o mote para a procura de sistematização de informação pertinente, que evidenciasse as (boas) práticas da organização. Trata-se de um efeito procedimental que a AEE tem sobre as escolas, já que “faz mexer as coisas na escola” (ED2), obriga “a escola a estar organizada” (EA2), trazendo para “a agenda” (ECAA2) a temática da avaliação organizacional.

Outra das respostas organizacionais que se destacam nas palavras dos inquiridos, no sentido de responder ao desafio da AEE, consiste no sublinhar da importância do trabalho da equipa de autoavaliação – “começou a equipa de autoavaliação a trabalhar um bocadinho mais e a falar mais (...) em equipa” (ECAA2); “Em termos de autoavaliação, acho que melhorámos. Criámos definitivamente uma equipa de autoavaliação como deve ser” (ECAA3). Afirmam os inquiridos que a AEE contribui para a existência de práticas sistemáticas de autoavaliação da escola, como demonstra a Figura 11.

**Figura 11.** Perceções sobre o contributo da AEE para a existência de práticas sistemáticas de autoavaliação da escola.



Fonte: Elaboração dos autores.

A AEE tem, segundo a ótica de alguns inquiridos, um efeito positivo na organização. Para outros o efeito stressante que a AEE teve sobre os atores escolares não é de somenos importância: “por si só é um momento stressante,

de ansiedade” (ECAA2); “Eu acho que o primeiro impacto que uma avaliação das escolas tem na sociedade e na escola (...) é o stress (...), fazer-nos tremer porque alguém vem ver aquilo que estamos a fazer” (EGF3); “Claro que antes de uma avaliação externa estamos sempre muito apreensivos” (EGF1). De qualquer modo, muitos dos entrevistados sublinharam o efeito mobilizador de toda a escola/ agrupamento: “Houve uma mobilização, os documentos analisados, os inquéritos... Reuniões de departamento... Sim, acho que toda a gente se mobilizou” (EGF2).

Na preparação organizacional para responder à AEE destaca-se ainda a procura de formação sobre autoavaliação, o que sublinha o papel de indutora de melhoria das práticas de autoavaliação que a AEE tem: “uma das coisas de que sentimos necessidade foi de melhorarmos o nosso processo de autoavaliação (...) e daí termos andado à procura de formação” (ED3).

O discurso dos inquiridos permite inferir que, no decurso do tempo, as escolas foram ganhando competências autoavaliativas – umas mais do que outras – e souberam tirar proveito das experiências avaliativas a que foram sendo sujeitas. Dessa aprendizagem resultaram boas ou não tão boas experiências, sendo que a AEE parece ter sido experienciada diferentemente, pelos inquiridos, em função dos resultados alcançados. As respostas divergem, revelando desagrado quando a classificação não corresponde ao esperado: “desta vez correu muito bem” (EGF1); “eles viram, mas não gostaram (...), eu acho que não tiveram tempo ou não estava na checklist” (EGF2). De facto, alguns inquiridos afirmam ter-se preparado para a intervenção – “Nós também tínhamos preparado muito bem a nossa resposta ao solicitado” (ED1).

Outra resposta organizacional das escolas ao desafio da AEE consiste na elaboração de um plano estratégico de autoavaliação, o que acontece muitas vezes na sequência de uma intervenção avaliativa e que é elaborado “aproveitando” o “referencial da IGEC” (ECAA1): “Nós olhamos aos domínios da avaliação externa” (ECAA2); “Antes da avaliação externa era uma mistura baseado em evidências (...) após a avaliação externa tentámos seguir um modelo, inicialmente baseámo-nos nos quatro domínios da avaliação externa” (ECAA3).

## 2.4. Impacto e efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas escolas

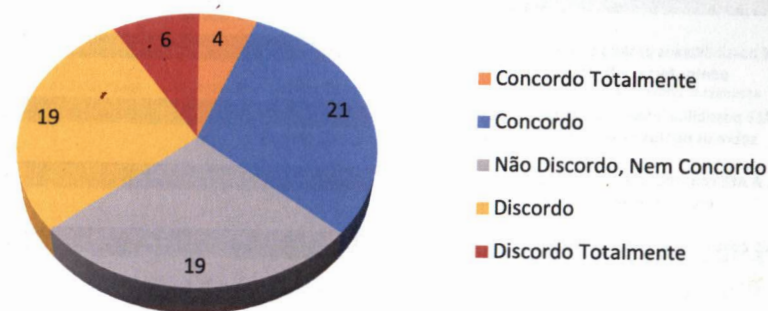
No que concerne a impactos e efeitos da AEE, o discurso dos entrevistados descortinou a percepção de que as escolas, por via da AEE, têm vindo a melhorar, sobretudo ao nível da implementação de procedimentos de autoavaliação bem como no que à capacidade e dinâmicas de reflexão interna diz respeito – “a nível de reflexão, eu acho que foi bastante importante” (ED3); “teve de haver influência, porque nos foram apontadas algumas fragilidades, várias áreas de melhoria... E estamos a trabalhar nelas” (ED1); “em termos de autoavaliação, acho que melhorámos” (ECAA3); “mudamos algumas práticas por sugestão do relatório” (EGF3).

Os entrevistados reconhecem a AEE como uma oportunidade de olhar “para dentro” da organização com olhar crítico, logo desde o momento da sua preparação – “antes da intervenção os nossos dias eram praticamente todos passados a preparar o momento” (ED1), em busca das melhores respostas a fornecer aos avaliadores (“E foi interessante porque esse guião foi analisado por todos dentro da escola (...). A nível de reflexão foi bastante importante” (ED3) e do registo e organização da documentação – “com isso faz mexer as coisas nas escolas. Se se faz só uns apontamentozinhos e registos do que é que se faz, de repente, vai-se procurar tudo e pôr em dossiês, e pôr tudo organizado” (ECAA2), tendo servido para “refletir” pessoal e coletivamente – “Fez-nos pensar” (ECAA3). Referem-se à AEE como um processo que “vem trazer sempre algo, uma coisa de novo... mais não seja, um acordar” (ECAA2), despertando, na perspetiva da maioria dos inquiridos, toda a comunidade escolar – “que houve um envolvimento de facto de todos os atores” (ED3). É perceptível que esta abrangência é associada, pelos entrevistados, ao 3º ciclo da AEE, decorrente da introdução da observação da prática educativa e letiva. Ainda assim, os discursos revelam que “há sempre uns que se envolvem mais do que outros” (EGF3), o que, naturalmente, como explicam, “tem a ver sempre com o grau de responsabilidade que [cada um] tem” (ECAA2). Contudo, sublinham, com bastante insistência, que a AEE “acabou por tocar a todos” (ED1) e “não foi uma coisa que a direção assumisse sozinha” (ED3); “há sempre uns que tendem a liderar e a puxar e nesta situação também. No entanto, não foi indiferente a ninguém e todos sentiram” (EGF3). É, assim, percecionada uma maior participação no processo por parte dos diretores e lideranças intermédias – “tem mais impacto no diretor, na equipa da direção e em quem está a coordenar as diversas estruturas educativas. Talvez pela

responsabilidade acrescida que estes elementos têm” (EGF1); “Tudo o que é coordenadores vão lá estar...” (ECAA2); “como estou na parte de liderança intermédia, (...) fui chamada em 3 painéis” (ECAA3), reconhecendo-se que “há sempre elementos que são elementos-chave, em função das estruturas e dos cargos desempenhados (...). Não só durante a intervenção, mas depois também na implementação de medidas que visam colmatar e suprir as fragilidades que foram identificadas” (ED1).

No entanto, esta não é uma perspetiva partilhada pela maioria dos participantes no estudo, dado que apenas cerca de 36% dos inquiridos por questionário referiu concordar ou concordar totalmente com a afirmação “a AEE é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores da escola” (Figura 12), havendo um número significativo de inquiridos que não tem opinião (nem discorda, nem concorda – 28%).

Figura 12. Perceções sobre o envolvimento dos professores na AEE.



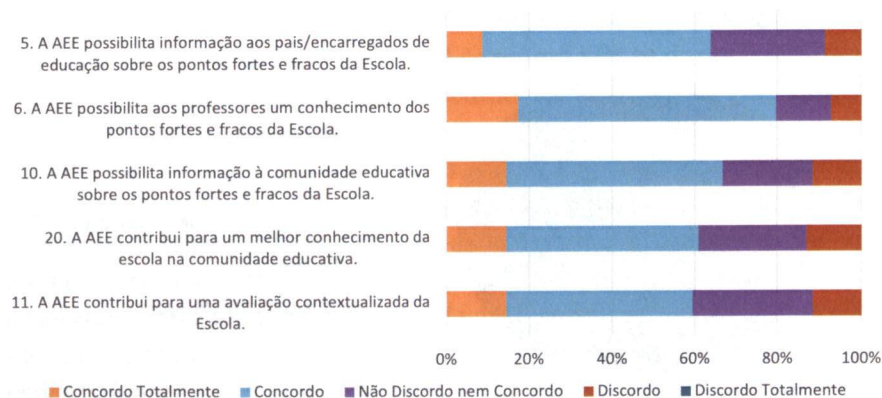
Fonte: Elaboração dos autores.

Relativamente ao impacto e efeito da AEE na capacitação dos atores escolares como agentes educativos, alguns dos entrevistados defendem que “não é muito evidente” (ECAA2). Contudo, ao longo das entrevistas relataram situações que o evidenciam claramente: “De facto, contribui mais que não seja o reforço positivo para continuarmos a desenvolver aquelas práticas” (EGF3); “vamos mostrar aquilo que temos e aquilo que fazemos e se não for bom, então também saberemos como fazer de forma diferente” (ED3); “Eu acho que tem esse impacto, leva-nos a que os alunos tenham um papel mais

ativo, que eles já tinham um papel ativo, mas agora sentem-se ainda mais e os encarregados de educação, o pessoal não docente, acho que estamos todos mais ativos na escola”, “acho que mexeu um bocadinho na estrutura no seu todo. Acho que passámos a olhar de uma outra forma para toda a organização. Acho que fez-nos refletir, fez-nos pensar” (ECAA3).

Também a maioria dos inquiridos por questionário afirmou concordar ou concordar totalmente com as afirmações relativas ao contributo da AEE para a disponibilização de informação (contextualizada) sobre a escola à comunidade educativa e para incrementar o conhecimento da escola, nomeadamente por professores e pais/encarregados de educação (Figura 13), o que terá, certamente, influência na ação dos atores escolares enquanto agentes educativos.

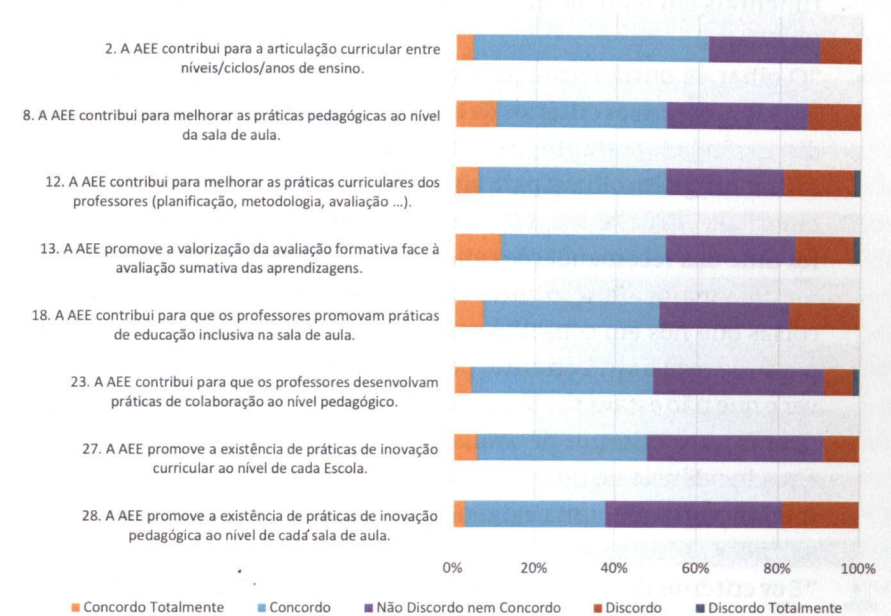
**Figura 13.** Perceções sobre os contributos da AEE para o conhecimento da escola.



Fonte: Elaboração dos autores.

No que concerne ao impacto e efeitos da AEE nas práticas curriculares e pedagógicas, a análise das respostas dos inquiridos por questionário evidenciou que mais de metade reconhece que a AEE contribui para a articulação curricular entre níveis/ciclos/anos de ensino, bem como para a melhoria das práticas pedagógicas ao nível da sala de aula e para a melhoria das práticas curriculares dos professores, nomeadamente ao nível da planificação, metodologia e avaliação, entre outras (Figura 14).

**Figura 14.** Perceções sobre os contributos da AEE nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas.



Fonte: Elaboração dos autores.

Também uma pequena maioria dos respondentes considera que a AEE promove a valorização da avaliação formativa face à avaliação sumativa das aprendizagens (52%) assim como contribui para que os professores promovam práticas de educação inclusiva na sala de aula (51%). Por sua vez, a maioria destes participantes discorda ou não tem opinião (não concorda nem discorda) sobre o contributo da AEE na promoção de práticas de inovação curricular e/ou inovação pedagógica ao nível de cada sala de aula (52% e 62%, respetivamente).

De facto, o discurso dos entrevistados descortina algumas das mudanças que os participantes associam à AEE nestas dimensões do trabalho nas escolas:

- “há uma preocupação por parte de todos nós de... trabalhar de forma mais articulada” (EGFD2);
- “os colegas de Ciências têm vindo a incrementar a prática experimental das Ciências. E isso decorreu da AEE” (ED1); “houve essa crítica,

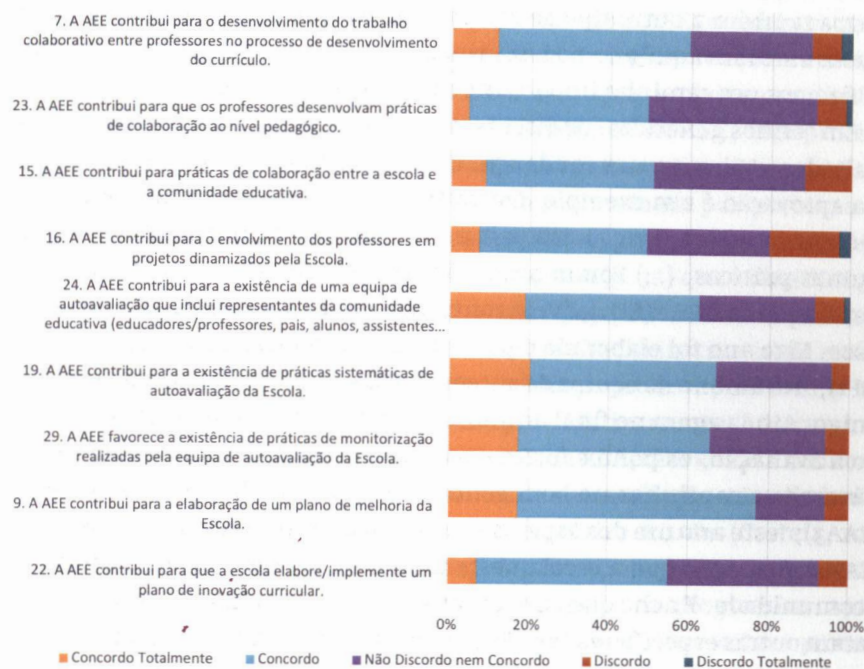
também... e daí resultou... a tentativa... de estarmos a promover de uma forma mais... mais sistemática, mais regular, atividades experimentais em todos os níveis, desde o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário” (EGFD2);

- “O olhar de outra forma para as nossas práticas, desde as práticas letivas, aos nossos critérios de avaliação”, “Levámos muitas horas de discussão (...), portanto, isso foi um impacto muito bom, porque se calhar ninguém olhava para aquilo da forma como nos fizeram fazer olhar” (ECAA3); “estou a lembrar-me dos critérios de avaliação que foi uma das recomendações que foi feita nesse relatório deveríamos ter uma maior aferição entre disciplinas nível de escola e é uma das coisas que nós em conselho pedagógico temos sempre essa preocupação de respeitar. Portanto, primeiro reagimos bem e depois fomos ver o que não estava tão bem para melhorar” (EGF3); “a alteração que fizemos nos critérios de avaliação. (...) uma das falhas apontadas era a incidência no teste e o peso dos testes. Nós alteramos, há uma mudança grande, uma exigência de todos nós em que sejam diversificados os instrumentos de avaliação” (EGFD2);
- “E os critérios depois levou-nos também a olhar para as planificações e para os outros instrumentos que utilizamos e que também melhorámos alguma coisa” (ECAA3).

Conquanto, houve quem tenha constatado que “nós não melhoramos só porque vem cá a avaliação externa”, “as nossas melhorias [da escola] não são apenas decorrentes da avaliação externa” (EGFD2); “a AEE é um momento. Produz-se conhecimento, produz-se um Relatório, dão-se orientações... Mas, a par do relatório e das orientações, há também as outras medidas de política educativa no terreno. (...) há um conjunto de medidas e de fatores que vão contribuir para que as organizações/escolas incentivem à mudança” (ECAA1).

Relativamente ao impacto e efeitos da AEE na dimensão organizacional das escolas, a análise das respostas dos inquiridos por questionário evidencia os contributos da AEE para a elaboração de um plano de melhoria da escola (tarefa que poderá ter sido impulsionada pelo modelo do 2º ciclo, que a atribuía às escolas após o conhecimento dos resultados); para a existência de práticas sistemáticas de autoavaliação institucional, orientadas preferencialmente pela equipa de autoavaliação; e para a existência de uma equipa de autoavaliação representativa da comunidade educativa (Figura 15).

**Figura 15.** Perceções sobre os contributos da AEE na dimensão organizacional das escolas.



Fonte: Elaboração dos autores.

Também são destacados, ainda que identificados por pouco mais de metade dos inquiridos por questionário, os contributos da AEE para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores no processo de desenvolvimento do currículo, para a iniciativa de elaboração / implementação de um plano de inovação curricular assim como ao nível da assunção de práticas de colaboração entre a escola e a comunidade educativa.

Para estes inquiridos, o contributo da AEE para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores ao nível pedagógico não é tão evidente (49% concordam ou concordam totalmente com a afirmação e 42% nem concordam nem discordam), pese embora esta tenha sido uma vertente bastante destacada nos discursos dos entrevistados de uma das unidades organizacionais em estudo: “Veio reforçar a importância da supervisão, a partilha de aulas observadas continua a integrar os planos de ação dos departamentos”

(EGF1): “depois tem essa vantagem é que começamos a perceber que a sala de aula, aquilo não é um espaço só meu. E, portanto, a partir daí estamos abertos também a outro tipo de colaboração e outro tipo de melhoria”, “as pessoas encaram aquilo como uma ajuda que o colega vem prestar. Eu acho que fizemos um caminho importante nesse aspeto” (ED3).

Em termos genéricos, os discursos dos entrevistados corroboram estes resultados – “Sim, trouxe mudança. O Plano de Inovação que temos agora para aprovação é um exemplo. Outra fragilidade que foi apontada estava relacionada com a ligação dos pais e EE à escola e também aí mudámos algumas práticas. (...) Foram alterações introduzidas na sequência desta intervenção da AEE” (ED1); “Veio contribuir para a sistematização dos processos. Este ano foi elaborado o plano de autoavaliação do agrupamento” (EGF1); “No âmbito da equipa de autoavaliação, (...) o relatório anda sempre comigo. Ainda agora no final do ano letivo nós fomos ver o que é que tinha sido a avaliação, os pontos fortes e os pontos fracos, no sentido de ver se estávamos a caminhar no bom sentido. Ainda trabalhamos sobre isso” (ECAA3); “este ano um dos aspetos da AA tem a ver com resultados sociais” (ECAA1); “eu acho que a escola neste momento está muito mais próxima da comunidade. E acho que isso foi consequência da AEE” (ED3) bem como relatam outras especificidades. Foi, por exemplo, notado o impacto da AEE na elaboração de documentos orientadores da organização: “O conhecimento do relatório teve impacto na elaboração de documentos estruturantes da vida do Agrupamento” (ECAA1); “inspirou-nos na elaboração do projeto educativo” (EGFD2); “fui assentar o projeto educativo, todo ele em cima do referencial deste terceiro ciclo avaliativo” (ED2).

#### 4. Discussão dos resultados e conclusões

A análise dos resultados permitiu compreender que, para os inquiridos, a AEE constitui uma oportunidade de conhecimento público da qualidade do trabalho desenvolvido na organização escolar – “mostrar que é assim que nós trabalhamos. É isto que a gente faz” (ECAA2), permitindo “em função dos resultados” (ECAA1) a valorização social da Escola – o reconhecimento do trabalho que se fazia e que se faz” (ECAA1). Esta situação deixa transparecer que, para os participantes neste estudo, a questão da *accountability* no programa de AEE concretiza-se por via da prestação pública de contas (Afonso, 2009),

nomeadamente quando através do relatório da AEE se procede à produção de informações, argumentações e justificações relativamente à qualidade do desempenho do trabalho das escolas, potenciando a AEE, quando os resultados são favoráveis, a confiança da sociedade e a legitimidade da escola.

Os resultados deste estudo tornam evidente que, embora a avaliação e a *accountability* sejam elementos-chave do programa de AEE, este processo avaliativo é assumido como um importante instrumento de garantia da qualidade e promoção da melhoria contínua percebida pela escola, o que reforça a sua sustentabilidade (Ehren & Stackleton, 2016; Pacheco, Morgado, Sousa & Maia, 2020). Em 2007, defendia Azevedo (p. 77) que as instituições “desenvolvem e melhoram” no diálogo entre a perspetiva interna e externa, e que “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação”. Efetivamente, o discurso dos entrevistados evidencia que as escolas, por via da AEE, têm vindo a melhorar, nomeadamente ao nível dos procedimentos de autoavaliação e das dinâmicas adotadas para reflexão interna. Não obstante, vários estudos (Correia, 2016; Gomes, 2015; Quintas & Vitorino, 2013; Silvestre, 2013) têm demonstrado que há ainda um longo caminho a percorrer, apesar da progressiva capacitação dos atores escolares para se organizarem e levarem a cabo o processo de autoavaliação organizacional.

Contudo, a análise das perceções dos diferentes intervenientes selecionados para este estudo torna evidente que, em termos de envolvimento, a AEE parece ter mais impacto nos diretores escolares e nas lideranças intermédias do que nos restantes professores, sendo esse impacto associado à assunção de responsabilidades pelos mesmos – “no diretor, na equipa da direção e em quem está a coordenar as diversas estruturas educativas. Talvez pela responsabilidade acrescida que estes elementos têm” (EGF1). Alguns estudos mostram que, de facto, as avaliações externas, conduzidas pelas inspeções escolares, parecem ter mais impacto, em termos de envolvimento dos diretores do que nos outros professores (Ehren & Stackleton, 2016; Sousa *et al.*, 2016). Tal poderá limitar o impacto que a AEE pode ter na melhoria das condições e práticas de ensino (Ehren & Stackleton, 2016; Sousa *et al.*, 2016), ainda que os diretores sintam que a avaliação externa os pode ajudar na implementação de determinadas mudanças: “porque quando nós na escola tentamos incutir as aulas observadas e a supervisão – que é algo que aqui na escola tem sido muito difícil (...) mas durante os momentos em que

houve as entrevistas foi transmitida essa importância e essa necessidade, não fomos só nós a incutir nos colegas essa relevância, mas foram também os inspetores. E isso fez a diferença” (ECAA1). Esta situação remete para a importância de se conseguir uma participação mais ativa dos docentes no processo de AEE, de modo que este se torne “num processo holístico, participativo e formativo” (Sousa *et al.*, 2016).

O valor formativo da AEE é reconhecido por alguns dos inquiridos quando referem que este processo tem induzido as escolas e os seus atores a desenvolverem esforços no sentido de autoconhecimento – “é alguém que vem de fora, que nos observa, mas também nos obriga à reflexão e induz ao conhecimento da organização” (ED1); “teve um contributo muito grande e em todos os aspetos: organizacional, curricular e pedagógico (...) as intervenções das equipas de AEE foram determinantes para o nosso crescimento. (...) levamos sempre muito a sério os resultados que nos são apresentados, as fragilidades e os pontos fortes que são sublinhados” (ED1). Esta situação torna evidente que o processo avaliativo permite “conhecer como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática, enriquecendo a tomada de decisões” (Santos Guerra, 2003, p. 51).

Estudos vários (Maia & Pacheco, 2019; Pacheco, 2016) têm demonstrado que, relativamente aos efeitos desejados e desejáveis, a AEE tem tido efeitos sobretudo ao nível organizacional e da cultura de melhoria, existindo menor número de evidências da existência de efeitos ao nível do currículo, do trabalho pedagógico dos docentes ou nos processos de sala de aula. Contudo, estes dados parecem estar a alterar-se. De facto, a AEE tem impulsionado as escolas a prestarem um melhor serviço educativo e a melhorarem as suas práticas ao nível curricular, pedagógico e organizacional. Nas componentes curricular e pedagógica, a maioria dos inquiridos reconhece-lhe alguns efeitos e impactos positivos, na articulação curricular entre níveis/ ciclos/ anos de ensino, nas práticas pedagógicas ao nível da sala de aula, nas práticas curriculares dos professores, na valorização da avaliação formativa das aprendizagens, nas práticas de educação inclusiva na sala de aula. Por sua vez, ao nível organizacional, os seus efeitos e impactos positivos são notados, pela maioria, enquanto processo impulsionador da elaboração de um plano de melhoria da escola, de práticas sistemáticas de autoavaliação institucional, da constituição de equipas de autoavaliação mais representativas, do trabalho colaborativo entre professores para desenvolvimento do currículo,

da elaboração/ implementação de planos de inovação curricular, bem como de práticas de colaboração entre a escola e a comunidade educativa.

A análise das perceções dos inquiridos deixa sobressair como ponto forte do modelo do 3º ciclo da AEE a sua dimensão formativa, na medida em que o seu referencial, ao colocar o enfoque nos “processos” (EGF1) que podem contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, poderá fomentar a reflexão e a melhoria das práticas, por via da articulação, já notória, com a autoavaliação (Fialho, Saragoça, Silvestre, Correia & Gomes, 2021). O modelo do 3º ciclo da AEE, ao refletir as políticas vigentes (Fialho, Saragoça, Correia, Gomes & Silvestre, 2020), com incidência na inovação e flexibilidade curricular, na promoção da inclusão com vista ao sucesso educativo e na avaliação pedagógica, deixa sobressair o distanciamento que existe entre uma escola de resultados e uma escola de processos, e torna claro que a característica principal deste modelo é a melhoria do ensino e da aprendizagem. Também a abordagem mais formativa que a equipa de avaliação assume neste 3º ciclo de AEE, que fornece maior *feedback* às escolas através da estimulação do diálogo e da valorização/ validação de algumas das práticas adotadas, parece contribuir para esta dimensão. Parece, assim, evidente que, através da AEE, a Inspeção tem motivado as escolas para a melhoria contínua, através do *feedback* e de um diálogo em torno da escola, assumindo o papel de um ator que promove a linguagem da autoavaliação e não tanto a da *accountability* (Pacheco, Morgado, Sousa & Maia, 2020; Winch, 2001).

A centralidade atribuída, no modelo do 3º ciclo da AEE, ao domínio da autoavaliação é também apontada como ponto forte. Se tivermos em conta a relação sinérgica e de complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa, trata-se, como referem alguns estudos (Correia, 2016; Gomes, 2015; Santiago, Donaldson, Looney & Nuche, 2012; Silvestre, 2013), de reconhecer que a autoavaliação deve ser usada como uma fonte de informação relevante sobre a qualidade da escola nas suas dimensões organizacional, curricular e pedagógica, constituindo-se, por isso, o domínio mais importante do referencial da avaliação externa.

Outro ponto forte apontado, pelos inquiridos, ao modelo do 3º ciclo da AEE decorre da implementação da observação da prática educativa e letiva. Como já referido, “veio reforçar a importância da supervisão” (EGF1), motivar a realização de processos colaborativos de supervisão entre pares – “modificou um pouco a perceção que os professores têm e sobretudo a necessidade de se

partilhar a sala de aula, de abrir a porta ao outro” (ECAA1) e facilitar a ação das lideranças na implementação desses processos. De facto, este olhar da AEE ao “núcleo técnico da educação” (Bolívar, 2012; Elmore, 2010) – a sala de aula –, recomendado em estudos nacionais e internacionais, pode abrir caminho para apoiar a reflexão e a melhoria das práticas.

Transparece que a AEE é, genericamente, entendida como uma tarefa potenciadora de aprendizagem organizacional – “acho que mexeu um bocadinho na estrutura no seu todo. Acho que passámos a olhar de uma outra forma para toda a organização. Acho que fez-nos refletir, fez-nos pensar” (ECAA3), necessária na mudança e melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento da escola – “eu acho que tem esse impacto, leva-nos a que os alunos tenham um papel mais ativo, que eles já tinham um papel ativo, mas agora sentem-se ainda mais e os encarregados de educação, o pessoal não docente, acho que estamos todos mais ativos na escola” (ECAA3), ainda que seja, também, utilizada como instrumento de controlo e prestação de contas – “De facto, contribui mais que não seja o reforço positivo para continuarmos a desenvolver aquelas práticas” (EGF3).

As perceções dos docentes sobre o 3º ciclo da AEE deixam transparecer um olhar diferente, por parte dos atores escolares, para os papéis da Inspeção na sua relação com as escolas, sendo notório o efeito formativo da sua ação nas dinâmicas das escolas, o que remete para a emergência da transformação do papel da Inspeção que passa do controlo para o apoio às escolas (Hall, 2018). Com efeito, o conteúdo e as características do *feedback* emergem como aspetos decisivos na (des)valorização da AEE, contribuindo, quando o seu efeito é construtivo, para o autoquestionamento dos professores sobre as práticas e as condições de aprendizagem e a identificação de soluções para melhorá-las.

## Referências

- AFONSO, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 09, 57-70. Recuperado em 20 de dezembro de 2014, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- AZEVEDO, J. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentalizar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp.13-99). Conselho Nacional de Educação.