

UNIVERSIDADE ABERTA



**O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS ESCOLAS – ESTUDO DE
CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO II – ALIJÓ**

CARLOS MANUEL TAVARES PEIXOTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

2022

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.



¹ <https://lead.uab.pt>

UNIVERSIDADE ABERTA



**O IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS ESCOLAS – ESTUDO DE
CASO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO II – ALIJÓ**

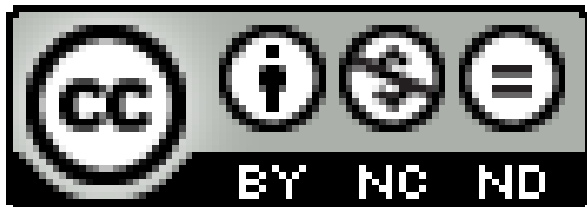
CARLOS MANUEL TAVARES PEIXOTO

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ORIENTADA PELA PROFESSORA AUXILIAR SU-
SANA ALEXANDRA FRUTUOSO HENRIQUES**

JUNHO, 2022

DECLARAÇÃO RELATIVA ÀS CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS



AGRADECIMENTOS

Neste espaço pretendo agradecer a todos os que ao longo do meu Mestrado em Administração e Gestão Educacional contribuíram, direta ou indiretamente, para que conseguisse realizar mais uma etapa da minha formação académica, que por diversos motivos acabou por ser mais longa do que inicialmente previa, mas que felizmente consegui concluir.

À Professora Auxiliar Susana Henriques, pela enorme compreensão e disponibilidade que sempre demonstrou na orientação desta investigação e pelas importantes e decisivas recomendações que me transmitiu.

À minha esposa, Fátima Olo, e aos meus dois filhos, Carlos e Rodrigo Peixoto, pelo apoio e motivação nos momentos de desalento, fazendo-me acreditar que a conclusão da dissertação seria possível, bem como as ausências e acompanhamento deficitário que por vezes aconteceram, perdendo alguns momentos importantes de partilha familiar. A eles que são a minha principal fonte de força e de alegria, um emotivo MUITO OBRIGADO!

Aos restantes elementos da família mais próxima, pais, irmã, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas agradeço as palavras de estímulo e confiança para a conclusão deste percurso.

Aos meus colegas da direção do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó pela compreensão, apoio e disponibilidade que sempre demonstraram.

E por fim a todos os professores e colegas do 17º MAGE pelas partilhas enriquecedoras realizadas na parte curricular.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho. Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, **23 de setembro de 2022**

Assinatura -

RESUMO

A educação é um fator social decisivo para o desenvolvimento civilizacional das comunidades, e conseqüentemente para a melhoria da sua qualidade de vida. Assim, é natural que as sociedades verifiquem a qualidade educativa que é disponibilizada aos seus cidadãos.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986 de 14 de outubro) é a primeira legislação que aborda a importância da avaliação do sistema educativo, seguindo-se outras legislações, programas e projetos que a procuraram implementar nas escolas portuguesas.

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, vem impor a obrigatoriedade das instituições do ensino não superior “*prestarem contas*” à comunidade onde se encontram (accountability), através da realização contínua e sistemática da autoavaliação, e concomitantemente da avaliação externa. Em 2006 inicia-se o programa Avaliação Externa das Escolas, da responsabilidade da IGEC, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da educação nas escolas portuguesas.

Este trabalho de investigação pretendeu verificar se o programa da Avaliação Externa das Escolas contribui para esse desígnio, a partir de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas alvo desse programa em março de 2014. A metodologia qualitativa utilizada assentou na análise do relatório da avaliação externa, do plano de melhoria definido pelo agrupamento, da aplicação de um questionário a diversos docentes, e da análise dos resultados da avaliação interna e externa do agrupamento na última década.

Os resultados obtidos na investigação permitiram concluir que a Avaliação Externa das Escolas tem um contributo decisivo nas mudanças pedagógicas implementadas nas escolas, e dessa forma incrementar a qualidade educativa global das mesmas.

Palavras-chave do estudo: qualidade, educação, avaliação, melhoria.

ABSTRACT

Education is a decisive social factor for the civilizational development of communities, and consequently for the improvement of their quality of life. Thus, it is natural for societies verify the educational quality available to the citizens.

In Portugal, the Education System Basis Law (Law n. 46/1986, October 14th) is the first legislation that addresses the importance of evaluating the education system, followed by other legislations, programs and projects that sought to implement it in Portuguese schools.

The Law n. 31/2002, December 20th, imposes the obligation of non-higher education institutions “to account” to the community where they are (accountability), through the continuous and systematic realization of self-assessment, and concomitantly of the external evaluation. In 2006, IGEC begins the external evaluation program, with the purpose of promoting the improvement of the education quality in Portuguese schools.

This research work intended to verify if the school's external evaluation program contributes to this purpose, based on a case study conducted in a school with this program in March 2014. The qualitative methodology used was based on the report analysis of external evaluation, the improvement plan defined by the school, the application of a questionnaire to several teachers, and the analysis of the school results (internal and external assessment) in the last decade.

The results obtained in the investigation allowed to conclude that the external evaluation of schools has a decisive contribution to the pedagogical changes implemented in schools, and thus increasing their global educational quality.

Keywords: quality, education, evaluation, improvement.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	XIV
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS	22
1.1. O conceito de qualidade em Educação	22
1.2. O papel regulador da avaliação	25
1.3. As políticas de avaliação e <i>accountability</i> das escolas atuais	27
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL.....	33
2.1. A avaliação do sistema educativo e das escolas em Portugal nas últimas décadas	33
2.2. A avaliação externa das escolas – enquadramento e caracterização.....	41
2.2.1 O 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas	43
2.2.2 O 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas	50
2.2.3 O 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas	57
2.2.4 Breve análise comparativa dos objetivos e quadros de referência dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas.....	68
CAPÍTULO III – A METODOLOGIA.....	73
3.1. Definição do problema central e questões orientadoras da investigação	73
3.2. Desenho metodológico	74
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	77
4.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó.....	77
4.1. Análise do Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento	81
4.2. O Plano de Melhoria: Âmbito, Estrutura e Finalidades.....	95
4.3. A visão dos docentes relativamente à AEE realizada.....	102
4.4. Os resultados escolares do agrupamento (internos e externos) antes e após a avaliação externa.....	114
CONCLUSÃO	127

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXOS.....	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

QUADRO 1– Linguagens e lógicas de responsabilidade e <i>accountability</i>	29
QUADRO 2- Projetos e Programas de Avaliação	40
QUADRO 3- Quadro de referência do 1º ciclo da AEE.....	44
QUADRO 4 - Relação entre os domínios de avaliação do 1º ciclo da AEE e a questões orientadoras.....	45
QUADRO 5 - Quadro de referência do 2º ciclo da AEE.....	51
QUADRO 6 - Quadro de referência do 3º ciclo da AEE.....	61
QUADRO 7 - Objetivos similares nos 3 ciclos da AEE	68
QUADRO 8 - Objetivos que visam o aprofundamento da <i>accountability</i> e da participação da comunidade educativa nos 3 ciclos da AEE	69
QUADRO 9 - Domínios dos quadros de referência dos três ciclos da AEE	70
QUADRO 10 - Estabelecimentos de Ensino que constituem o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó.....	78
QUADRO 11 - Número de alunos do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó em 2021/2022 por ciclo de escolaridade	79
QUADRO 12 - Número de alunos do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó com medidas educativas seletivas e adicionais.....	80
QUADRO 13 - Ações de Melhoria definidas para o Plano de Melhoria.....	95
QUADRO 14 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Investir nos processos de ensino/aprendizagem”	97
QUADRO 15 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Adotar um código de conduta pelos alunos”	99
QUADRO 16 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Monitorizar práticas de ensino para a Supervisão Pedagógica”	100
QUADRO 17 - Taxa de transição/conclusão GLOBAL por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó.....	115
QUADRO 18 - Taxa de transição/conclusão do 1º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó.....	116

QUADRO 19 - Taxa de transição/conclusão do 2º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó.....	117
QUADRO 20 - Taxa de transição/conclusão do 3º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó.....	118
QUADRO 21 - Taxa de transição/conclusão do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais) por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	119
QUADRO 22 - Média obtida no Exame de Matemática do 9º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	120
QUADRO 23 - Média obtida no Exame de Português do 9º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	121
QUADRO 24 - Média obtida no Exame de Português do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	122
QUADRO 25 - Média obtida no Exame de Matemática do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	122
QUADRO 26 - Média obtida no Exame de História do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	123
QUADRO 27 - Média obtida no Exame de Biologia e Geologia do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	124
QUADRO 28 - Média obtida no Exame de Física e Química A do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	125
QUADRO 29 - Média obtida no Exame de Geografia A do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó	125

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Distribuição dos estabelecimentos de ensino pelo concelho de Alijó (os pontos verdes representam a localização dos estabelecimentos de ensino)	79
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAE – Avaliação Externa das Escolas

AAEP - Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

DGE – Direção Geral da Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

IGE – Inspeção Geral da Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

INES - Indicadores dos Sistemas Educativos

JNE – Júri Nacional de Exames

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatístico

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAIE - Programa Avaliação Integrada das Escolas

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias

PEPT – Programa de Educação para Todos

PM – Plano de Melhoria

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é um tema central para todas as sociedades contemporâneas, pois nela reside o sucesso ou insucesso das mesmas. Segundo Pinto, 2018, a Educação exerce uma forte influência nas transformações da sociedade, pois reforça a capacidade crítica e produtiva dos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento. Dessa forma, quanto mais desenvolvida for a sociedade, mais importância confere à educação, compreendendo o papel que esta ocupa na civilização. De acordo com o mesmo autor, é a educação que confere aos cidadãos uma maior capacidade de análise, e conseqüentemente uma maior transmissão do conhecimento, elevando o nível do debate e da consciência com os deveres e as responsabilidades na defesa e na promoção dos direitos humanos e sociais.

A Avaliação das Escolas surge na lógica fundamental que as sociedades e as próprias escolas verifiquem os índices de qualidade educativa que disponibilizam aos seus alunos, e é uma temática bastante atual e em foco na sociedade portuguesa, que mobiliza uma série de atores internos e externos em torno dela (Balão, 2017). A mesma autora refere que a Avaliação das Escolas é entendida em Portugal como um processo de aprendizagem e reflexão sistemática que tem como objetivo primordial a melhoria contínua das escolas. A pressão existente em torno da avaliação de escolas e a importância que esta tem vindo a assumir nas sociedades, não podem desligar-se de questões políticas, sociais e económicas, e das tendências que têm marcado a generalidade dos países europeus, no sentido da descentralização de meios e da definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares, bem como da influência de estudos internacionais, como por exemplo os relatórios PISA (CNE, 2005). Assiste-se, assim, a uma maior responsabilização das escolas sobre os seus resultados, na sequência da sua recente e crescente autonomia, na sequência dos decretos-Lei 75/2008 de 22 de abril, e 137/2012 de 2 de julho, com a conseqüente prestação de contas sobre o seu desempenho (Barreira, 2011).

A responsabilização das escolas, enquadra-se na implementação de políticas de *accountability* em Educação, que já existem nos países ocidentais há algum tempo, sendo os Estados Unidos o país que apresenta o percurso mais longo neste domínio (Afonso, 2009). Estas políticas, de acordo com o mesmo autor, vão “fazendo” um percurso com algumas

oscilações devido à influência direta e indireta dos regimes políticos, da tipologia dos governos e dos dinamismos que emergem nas sociedades civis nacionais e internacionais. Nestes processos, apesar de existirem algumas fragilidades em termos da construção e da consolidação, vai crescendo de forma consistente e consciente, uma cultura social e uma política de prestação de contas e de responsabilização das instituições públicas, nomeadamente do Ensino Público. Atualmente, a *accountability* educacional assume políticas educacionais subordinadas à “nova gestão pública”, que preconiza a implantação de sistemas de avaliação formais que têm preferencialmente em linha de conta os resultados de exames externos à escola (avaliação externa) (Nardi & Schneider ,2014).

Não obstante o referido anteriormente, a Avaliação das Escolas engloba duas vertentes complementares, a avaliação externa e autoavaliação. Estas duas vertentes enquanto processos sociais que mobilizam diversos atores externos e internos às escolas e impactam sobremaneira na organização e nas dinâmicas destas, têm sido uma temática muito refletida e estudada na sociedade atual, nomeadamente no quadro das ciências da educação, em geral, e da sociologia da educação em particular (Balão, 2017).

Em Portugal, a implementação de políticas de avaliação educativa começou a aparecer de forma ténue a partir da década de 70 do século passado, muito devido à internacionalização do país que ocorreu através da integração em entidades como a UNESCO e a OCDE (Freitas, 2001). No entanto, só a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, é surge objetivamente a primeira intenção de realizar a avaliação do sistema educativo, nomeadamente no ponto um do seu artigo 49º, que refere, “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.”

A partir daí foram vários os programas e projetos nacionais de avaliação implementados nas escolas, muitos deles influenciados por modelos internacionais, destacam-se os seguintes: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em

2000), e o Projeto de Aferição da Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas (2004-2006). Em 2002, com a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, procurou instituir-se um sistema de avaliação das escolas com o propósito claro de promover a melhoria de qualidade do sistema educativo, indicando que esse processo deveria centra-se não só na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento, mas também na avaliação externa dos estabelecimentos de ensino assente em domínios de desempenho (Pacheco, 2020). Para a implementação dessa política de avaliação é criado em 2006 um grupo de trabalho com vista à definição de referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino (Silva, 2018). Nesse mesmo ano, inicia-se um projeto piloto designado por avaliação externa que abrangeu 24 escolas, originando em 2007, o processo de avaliação externa de escolas (AEE), da responsabilidade pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), com base no Despacho n.º 28692/2007, de 19 de Dezembro (Barreira et al, 2011).

Desde 2006 até ao presente momento existiram 3 ciclos da Avaliação Externa das Escolas, o 1º ciclo que decorreu no período 2006-2011, o 2º ciclo que decorreu no período de 2012-2017, e o 3º ciclo que se iniciou em 2018 e que ainda está em vigor. Todos estes ciclos da Avaliação Externa das Escolas apesar de demonstrarem uma linha condutora contínua ao nível dos princípios norteadores do processo, apresentaram objetivos e domínios dos quadros de referência substancialmente diferentes.

O objeto deste trabalho de investigação é o Programa de Avaliação Externa das Escolas promovido pela IGEC, mais concretamente o 2º ciclo desse programa, centrando-nos no que pretende ser o seu desígnio central, que é o desenvolvimento organizacional e a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

Desse modo, o problema central deste trabalho de investigação é: de que modo a avaliação externa realizada nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo por elas prestado? concretamente, pretendemos identificar os efeitos do segundo ciclo de avaliação externa de escolas no Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó. De forma a procurar a(s) resposta(s) para o referido problema central, foi definido um conjunto de questões orientadoras que permitirão obter esse desiderato, que são:

- De que forma é que os professores da escola envolvidos na avaliação externa veem este processo?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, a metodologia utilizada pela equipa avaliadora durante a visita ao agrupamento foi a mais adequada à finalidade da AEE?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, a avaliação atribuída pela equipa avaliadora nos diferentes domínios traduziu o real desempenho do agrupamento nesses domínios?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, como se organizou a escola para elaborar o plano de melhoria decorrente do relatório da avaliação externa?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, o que mudou nas práticas pedagógicas dos professores após a avaliação externa?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, as medidas previstas no plano de melhoria foram transitórias ou definitivas?
- O plano de melhoria contribuiu para a melhoria da qualidade educativa pretendida?

Relativamente à metodologia utilizada na realização do trabalho, optou-se por uma abordagem de estudo de caso, porque é a mais adequada para a compreensão dos fenómenos organizacionais e educacionais, desenvolvida através de um estudo empírico que procurará verificar uma teoria ou raciocínio (Yin, 2005).

As técnicas de recolha de dados utilizadas no desenvolvimento deste trabalho combinam a análise documental e a aplicação de um questionário. A análise de documentos consistiu fundamentalmente no relatório produzido pela IGEC, o Plano de Melhoria, documentos vários redigidos pela equipa que elaborou, monitorizou e avaliou o Plano de Melhoria, resultados das taxas de retenção e desistência por nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade das NUTS II, NUTS III e municípios apresentados pela DGEEC, e os relatórios da avaliação externa elaborados pelo JNE. O questionário estruturado foi aplicado a todos os docentes do agrupamento de escolas em estudo, que no período em que se realizou a avaliação externa se encontrava em funções no agrupamento.

O trabalho está organizado em duas partes distintas. A primeira parte, que se designa Enquadramento Teórico, onde são abordados os conceitos teóricos relevantes para o desenvolvimento do trabalho, e a segunda parte, que é o Estudo Empírico, onde é apresentado o estudo relativo ao agrupamento em questão.

O Enquadramento Teórico, apresenta-se em dois capítulos:

- Capítulo 1 - A Importância da Avaliação dos Sistemas Educativos - Este capítulo procura explicar a relação entre a avaliação e a qualidade dos sistemas educativos, abordando o conceito de qualidade em educação, o papel regulador da avaliação e as políticas de avaliação e *accountability* nas escolas atuais.
- Capítulo 2 – Avaliação do Sistema Educativo em Portugal – Neste capítulo aborda-se numa primeira fase a avaliação do sistema educativo e das escolas em Portugal, fazendo-se um estudo cronológico dos vários programas e projetos de avaliação que surgiram desde a segunda metade do séc. XX até 2006. Numa segunda fase apresenta-se o enquadramento e a caracterização dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas que se iniciou em 2006, e que ainda se encontra em implementação, em aspetos como os referenciais, os domínios e fatores de análise, entre outros.

O Estudo Empírico, apresenta-se em dois capítulos:

- Capítulo 3 – Metodologia – Neste capítulo apresenta-se o problema central e as questões orientadoras do trabalho, e a estrutura da investigação.
- Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados – Neste capítulo apresenta-se a caracterização do Agrupamento de Escolas em estudo (Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó), analisa-se o Relatório da Avaliação Externa realizada à unidade orgânica em março de 2014 e o Plano de Melhoria apresentado na sequência desse relatório. Em seguida, apresentam-se dois estudos estatísticos, um relativo à visão dos docentes relativamente à Avaliação Externa realizada, e outro sobre os resultados escolares do agrupamento, antes e após a avaliação externa.

Finalmente, as Conclusões – Apresentação das reflexões e conclusões retiradas a partir dos resultados obtidos, apresentando algumas limitações que foram surgindo durante o estudo e possíveis linhas de investigação que possam vir a ser desenvolvidas dentro desta temática.

Parte I

CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1.1. O conceito de qualidade em Educação

O estudo da qualidade em Educação tem sido alvo de centenas, senão mesmo, milhares de trabalhos de investigação académica nas últimas décadas (Avaliar a Qualidade em Educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?, Cabrito, 2009; Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação: Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal, Pacheco, 2014; Qualidade na educação: uma nova abordagem, Gadotti, 2010; Avaliação da qualidade das escolas: mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares, Chainho e Saragoça, 2014, entre outros) , em virtude da preocupação central manifestada pelas sociedades contemporâneas sobre a influência que a mesma tem para o seu progresso, exercendo sem qualquer dúvida, uma ação direta no que concerne ao sucesso económico e social das mesmas. Assim, para melhor se entender o que é a qualidade em Educação, é importante em primeira análise conhecer os conceitos em separado, ou seja, por um lado procurar compreender o conceito de qualidade, e por outro lado o significado de Educação.

A qualidade sempre esteve intrinsecamente ligada à natureza humana, contribuindo decisivamente para a nossa sobrevivência enquanto espécie, pois só os melhores tinham capacidade para sobreviver, ou seja, inicialmente só os que tinham mais qualidade para escolher os alimentos, para caçar, e para se proteger, conseguiram sobreviver e originar descendência. Assim, o ser humano procurou inicialmente de um modo instintivo e posteriormente de uma forma consciente, apresentar uma postura de exigência na procura do saber fazer bem, do saber exigir e de querer melhorar de forma contínua. Estes princípios transformaram-se com o tempo na implementação de processos de qualidade nas organizações, permitindo desse modo, que as sociedades evoluíssem de forma sustentada para ambientes de qualidade e progresso (Alves, 2009).

O termo qualidade, no que concerne à sua origem epistemológica deriva do latim *qualitas*, e apresenta uma grande complexidade e significados vários, sendo promotor de várias interpretações pessoais e alterações temporais, sendo mesmo um termo controverso

na Filosofia contemporânea. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a qualidade é entre outras propostas apresentadas “a propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa” (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, 2003, p. 3037), mas sendo essa propriedade percebida pelas pessoas de uma forma própria e subjetiva, dificulta bastante o modo como a podemos objetivar e conseqüentemente quantificar, como o pretendemos neste trabalho.

O conceito de qualidade segundo Costa (2013), deve fundir a qualidade do produto com a qualidade da organização, visto que a interdependência de ambas é cada vez mais importante para a sustentabilidade das organizações. No caso da educação, devemos de considerar como produto, o serviço educativo prestado, nomeadamente no que concerne às aprendizagens significativas realizadas, e às competências desenvolvidas pelos alunos, e como organização, as escolas e demais instituições educativas. Assim, tal como consideram Chainho e Saragoça (2018), a qualidade está relacionada com produtos ou serviços de excelência que correspondem às expectativas dos consumidores/utilizadores, devendo ser considerada como um processo permanente e uma condição necessária à eficiência das organizações. Não sendo possível obter-se a perfeição, o diagnóstico dos erros e imperfeições existentes nas entidades principalmente ao nível dos processos e procedimentos, são fundamentais para corrigir o “caminho” a seguir, de modo, a obter-se a qualidade pretendida. Para tal, é importante que as instituições definam de uma forma clara, objetiva e mensurável onde pretendem chegar e quais as estratégias a implementar para o conseguir, permitindo que internamente e externamente se verifiquem o cumprimento dos mesmos, e se contribua para uma melhoria contínua.

O termo educação, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa deriva do latim *educatio*, que significa “ação de criar, de nutrir, cultura, cultivo”, apresentando o mesmo, várias propostas para o conceito, entre as quais, “ato ou processo de educar (-se)” e “aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual, e moral de um ser humano” (Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia Portugal, 2003, p. 1427).

De acordo com Brezinka (2007), cit. in Amado, 2019, a educação é uma capacidade de prevenir o erro e o mal, pois “trata-se de ações pelas quais as pessoas tentam melhorar de um modo duradouro, em algum aspeto, o conjunto das disposições psíquicas de outras pessoas, ou manter os seus elementos considerados valiosos, ou evitar que surjam nelas disposições tidas por más. Em poucas palavras, estamos diante de tentativas sociais que visam influir noutros indivíduos com o propósito de que se tornem melhores” (p. 145).

Segundo Amado, 2014, a ideia de educação surge ainda como uma caminhada de aperfeiçoamento e enriquecimento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros, demonstrando a preponderância coletiva do conceito, produzindo estas mudanças desejáveis *da* sociedade e *na* cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações.

A educação tem a função de promover de modo intencional o desenvolvimento individual, social e cultural, oferecendo a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, prepara-o para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, a educação é uma dinâmica da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que, numa causalidade circular, a educação resulta igualmente dessa mesma socialização. A educação é em si uma realidade originária, constitutiva do sujeito e da sociedade. Com efeito, “em todas as formas de civilização que a história regista [dizia o filósofo Delfim Santos], por mais rudimentares que elas sejam, o primado, clara ou não claramente expresso, pertence à educação” (Santos, 1973:442, cit in Amado, 2014).

Para além das definições de educação apresentadas anteriormente, existem muitas outras, o que demonstra que a par do conceito de qualidade, o de educação é igualmente bastante complexo, diverso e multifacetado, no entanto, no contexto deste trabalho vou considerar de entre os vários existentes, o processo que tem como grande finalidade o

desenvolvimento integral de um indivíduo (intelectual, físico e moral) preparando-o para uma incorporação adequada na sociedade (Fialho, 2010).

Assim, fundindo os conceitos de qualidade e de educação abordados anteriormente, conclui-se que a qualidade em educação significa em última análise, disponibilizar aos discentes, materiais, experiências e metodologias de aprendizagem de elevada eficácia, que lhes permitam adquirir as aprendizagens e as competências necessárias a uma integração produtiva e significativa na sociedade (Fialho, 2010). Dessa forma, a qualidade da educação de uma escola será tanto maior, quanto melhores forem as aprendizagens e as competências desenvolvidas pelos seus alunos, demonstrada não só pelos resultados académicos obtidos, mas também pelo futuro sucesso social e profissional.

1.2. O papel regulador da avaliação

De acordo com Azevedo, 2005, a pressão de avaliar os serviços públicos, nomeadamente as escolas, tem origens muito diversas e lógicas diferentes, por vezes até contraditórias. Assim, a avaliação não pode ser reduzida exclusivamente a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico muito diversas.

Fernandes (2008) considera a avaliação como um domínio científico e uma prática social fundamental para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar muitos dos problemas que afetam as sociedades contemporâneas, entre os quais, a qualidade dos serviços de saúde e da educação. Para o mesmo autor, um dos desafios que se coloca atualmente à avaliação em termos globais, é o de contribuir para melhorar o quotidiano das pessoas, sendo importante “olhar” para a avaliação como uma construção social complexa, onde muito dificilmente “as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas” (p.5).

Ao nível das sociedades, é fundamental acompanhar e verificar a qualidade da educação nas escolas, de um modo e forma que confirmem a máxima seriedade e mínima

desconfiança aos cidadãos, o que só é possível através da sua avaliação. Assim, a avaliação das escolas é uma abordagem amplamente utilizada pela maioria dos países desenvolvidos, como forma de garantia da qualidade. No entanto, é importante e fundamental compreender o conceito e âmbito da avaliação neste contexto, visto que encontramos na literatura significados diversos para o mesmo. A utilização do termo avaliação vai desde a testagem dos conhecimentos e competências individuais ou coletivas, à classificação, ou até mesmo ao controlo ou regulação de um processo, indivíduo ou organização (Hadji, 1994).

No âmbito das funções que a avaliação pode desempenhar, Hadji (1994) organiza-as em três vertentes:

- orientação: guiar o estudante ou as organizações, analisando as características, as competências, as capacidades e as aptidões, bem como os interesses necessários às futuras aquisições e alterações;
- certificação: definindo um conjunto de conhecimentos e aprendizagens para um estudante, ou características, estratégias e resultados para uma organização, procura-se verificar se as elas existem ou estão implementadas, atribuindo-lhes uma valoração ou certificação documental. Dessa forma, é a partir da definição daquilo que se espera (referente), que se avalia aquilo que de fato existe (realidade), e sobre a qual se efetua a produção de um juízo, e conseqüentemente a determinação de um “valor”. Esta é a vertente mais comum atribuída à ação de avaliar.
- regulação: orientar constantemente o estudante e as organizações no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma a diagnosticar os seus pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, contribuindo para o seu robustecimento, e dessa forma promovendo a qualidade das aprendizagens e do serviço prestado. Esta regulação deve ser desenvolvida através de mecanismos de feedback constantes, que permitam os ajustes e as correções necessárias no processo, de forma a obterem-se os resultados esperados.

A avaliação, no âmbito deste trabalho, deve então fundamentar-se nas vertentes da orientação e regulação, e ser entendida como “um processo de aprendizagem e reflexão sistemática que tem como objetivo primordial a melhoria contínua das escolas” (Chainho & Saragoça, 2017, p. 225). Dessa forma, a avaliação que é realizada ao nível das escolas quer internamente (autoavaliação), quer externamente (avaliação externa), pretende fundamentalmente regular o seu funcionamento, de forma a existir respetivamente uma validação interna e externa da qualidade da instituição, quer por parte dos diferentes elementos da comunidade escolar, quer da comunidade em geral.

No entanto, tal como referem Chainho e Saragoça (2017), apesar de ser um assunto muito estudado e abordado na atualidade, a avaliação continua a ser uma área muito sensível e delicada para os seus intervenientes (avaliadores e avaliados), requerendo uma enorme e contínua reflexão por parte da comunidade educativa. No âmbito da dimensão reguladora da avaliação das escolas, esta destina-se à monitorização e feedback de procedimentos, funcionamento e decisões do quotidiano escolar, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade da escola no seu conjunto, podendo estar associada a uma ampla gama de atividades educativas, incluindo o processo ensino-aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar.

1.3. As políticas de avaliação e *accountability* das escolas atuais

A implementação de políticas de *accountability* em Educação nos países ocidentais não é recente, existindo países que já apresentam um longo percurso nessa área, como é o caso dos Estados Unidos (Afonso, 2009). Segundo o mesmo autor, ao realizarmos uma análise a esse percurso verifica-se que o mesmo não é linear, ocorrendo oscilações mais ou menos acentuadas devido à influência direta e indireta dos regimes políticos, da tipologia dos governos e dos dinamismos que emergem nas sociedades civis nacionais e internacionais. Nestes processos, apesar de existirem algumas fragilidades em termos da construção e da consolidação, vai crescendo de forma consistente e consciente, uma cultura social e uma

política de prestação de contas e de responsabilização das instituições públicas, nomeadamente do Ensino Público.

Nos Estados Unidos, de acordo com Schneider e Nardi (2015), a *accountability* traduz-se por um conceito normativo, ao apresentar um conjunto de normas utilizadas para avaliar o comportamento dos agentes públicos. Dessa forma, ser '*accountable*' constitui uma virtude proativa e uma característica positiva das organizações e dos funcionários, pois está relacionada com a '*capacidade de dar resposta*' (*responsiveness*), mas também com '*senso de responsabilidade*' (Schneider e Nardi, 2015, p.61). No âmbito desta perspetiva, já Bovens (2007) definia que a *accountability*, estava mais associado a um cariz predominantemente avaliativo do que simplesmente analítico, utilizado para qualificar positivamente um conjunto de aspetos ou o desempenho individual, associando-se de maneira mais próxima à "capacidade de dar resposta" e ao "senso de responsabilidade", demonstrando um modo de agir transparente, equitativo e justo.

Deste modo, a *accountability* apresenta-se como um conceito contestado e contestável em virtude de não existir um consenso sobre o que significa/determina um comportamento responsável, tanto mais, que o esse significado difere em relação ao contexto social, político e cultural em que está inserido (Maia, 2019). Esta conclusão é igualmente corroborada por Wahlström (2018, pp.654-655) que afirma, "quando ideias de políticas transnacionais entram em arenas locais, significados são refeitos para se adaptar ao contexto cultural, social e histórico de uma nação local e às relações de poder nacionais e locais".

Por sua vez, na Austrália e nos países europeus, a *accountability* consiste num "mecanismo social que estabelece relação institucional" (Schneider & Nardi, 2015, p.61), o que significa, que o cerne da prestação de contas reside na responsabilização de um ator ou instituição e, não, propriamente, no apuramento da responsabilidade da ação, considerando-se que, "a *accountability* compreende a obrigação de explicar e justificar condutas" (Schneider & Nardi, 2015, p.62).

Segundo Santa (2013), existe uma necessidade de que os modelos de avaliação e *accountability*, os objetivos pretendidos e as práticas instituídas sejam coerentes. Dessa forma, os modelos de avaliação devem ser pensados e estruturados de forma articulada,

tendo presente não só a avaliação da escola, mas também a avaliação dos professores e dos alunos.

O termo *accountability* pode apresentar um enorme número de significados, podendo ser traduzido e entendido de formas diversas. No entanto, para Afonso (2009) o mesmo está associado a três dimensões autónomas, mas devidamente articuladas, que são: a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação. O mesmo autor (2010), e baseando-se em Schedler (1999) reconhece a existência de três vertentes na base das quais a *accountlity* se estrutura: i) uma vertente informativa, ii) uma vertente justificativa, e iii) uma vertente impositiva (Seabra, Morgado & Pacheco, 2012) Desse modo, devemos considerar que estes são os três pilares em que assenta um processo de *accountability*.

Perante esta grande variedade de perspetivas sobre *accountability*, e dada a enorme complexidade do conceito, Sugure (2016) separa duas linguagens e lógicas, a *accountability* propriamente dita, diretamente relacionada com o campo da gestão, e a responsabilidade relacionada com as questões de liderança (Pacheco, 2020).

O quadro 1 representa as linguagens e lógicas que distinguem a *accountability* da responsabilidade, no entanto, existem conceitos que estando numa das linguagens, podem associar-se atualmente a outra linguagem, como é o caso da liderança, que se encontra no lado da responsabilidade, mas está cada vez mais presente numa *accountability* inteligente, a partir da qual as organizações e instituições públicas devem fazer uma prestação de contas partindo de práticas transparentes e sistemáticas (Pacheco, 2020). Dessa forma, o mesmo autor refere que Winter (2017, p.77) defende que a *accountability* nas escolas “é razoável e necessária, e o público tem o direito e, de facto, a obrigação de se preocupar com o desempenho dos professores”.

QUADRO 1– Linguagens e lógicas de responsabilidade e *accountability*

Responsabilidade	<i>Accountability</i>
Baseada no mandato profissional Decisão contextual Confiança	Definida pela governação Decisão estandardizada Controlo Racionalidade legal-económica

Racionalidade moral	Auditoria externa
Avaliação interna	Indicadores predeterminados
Standards negociados	Linguagem transparente
Linguagem implícita	Estruturada pelas finalidades políticas
Estruturada pelas profissões	Conformidade com empregadores e decisores políticos
Autonomia relativa e pessoalmente reforçada	Reatividade
Proatividade	Gestão
Liderança	Cliente
Cidadão	Aprendizagem (resultados)
Educação	Consumo/escolha
Serviço público	Competição
Colaboração profissional	Inspeção
Decisão profissional	

Fonte: Pacheco, 2020, p. 33 (adaptado de Sugure, 2016)

A *accountability* atual deve centrar-se cada vez mais na aprendizagem significativa dos alunos e na responsabilidade profissional (Darling-hammond, Wilhoit, & Pittenger, 2014), sendo pertinente a sua implementação no sistema educativo, em que a modalidade interna antecede a modalidade externa, e ambas devem estar articuladas na avaliação das aprendizagens e na avaliação da organização/instituição que segundo Fullan, Rincón-Gallardo e Hargreaves (2015, p. 6 in Pacheco, 2020, p.34) deve dar origem a um novo modelo de *accountability* que enfatiza o desenvolvimento de uma capacidade coletiva de profissão, “assumindo a responsabilidade de uma melhoria contínua com vista ao sucesso de todos os alunos”, tal como preconizam e pretendem os decretos-lei 54 e 55/2018, de 6 de julho.

As práticas de *accountability* escolar em Portugal na última década têm na sua base o referencial da educação como uma produção eficaz e eficiente do conhecimento, fundamentalmente ao nível das aprendizagens essenciais, e do desenvolvimento das competências previstas no PASEO. Esta lógica mercantilista da educação, segundo Pacheco, 2018, propicia um conhecimento pragmático e *competencial*, uma organização curricular

tendencialmente uniforme, e uma governamentalidade curricular orientada pelos testes, provas, exames, resultados e standards, sobrepondo-se o reforço da aprendizagem em detrimento da educação. Dessa forma, nesta perspectiva de *accountability* marcadamente técnica e burocrática, é segundo Winter, 2017, reconhecido que a cultura de responsabilidade das políticas públicas de educação encontra-se sustentada nos resultados obtidos nos testes e provas realizados em grande escala, e conseqüentemente no poder objetivo dos dados estatísticos.

Nesta perspectiva, Pacheco, 2020, conclui que em virtude de na maioria das vezes os resultados escolares dos alunos não serem os pretendidos, existindo uma enorme *décalage* entre os resultados medianos e os resultados de excelência, ocorre um envolvimento permanente das Escolas em práticas de melhoria contínuas, em função de um currículo único, central e igual para todos. Este processo de *accountability* escolar tecnocrata, onde desponta uma cultura escolar exclusivamente performativa, que se traduz e expressa de forma demasiado simplista, superficial e até enganadora, em resultados de testes em larga escala, como são o exemplo da publicação anual dos rankings das escolas a partir dos resultados das provas e dos exames nacionais, coloca em permanente análise a qualidade dos professores e do ensino.

Esta perspectiva técnica de *accountability* que assenta fortemente na centralidade dos resultados, onde os docentes são vistos como os principais responsáveis pelo sucesso/insucesso dos alunos, é demasiado redutora, negligenciando outros aspetos que devem ser tidos em consideração num processo de prestação de contas que se pretende assertivo, objetivo e acima de tudo inclusivo. Estas conclusões, são corroboradas por um estudo europeu realizado por Muller e Hernández, 2009, que confirmam que um processo de *accountability* orientada para os resultados, é visto pelos docentes como uma forma de prestação de contas pouco credível, pois para além da desvalorização do contexto real das escolas, estão focalizadas apenas no papel que o professor tem na aprendizagem em detrimento do seu papel na educação. Dessa forma, Hardy, 2018, considera que um modelo de *accountability* assente neste pressuposto não é o mais lógico para as escolas, tendo este que evoluir para sistemas de *accountability* escolar que integram aspetos como a igualdade, equidade, diversidade e inclusão.

Sendo a *accountability* um conjunto de mecanismos formais e informais que obrigam as escolas a processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização perante diferentes entidades, públicos e *stakeholders* interessados nos resultados da educação, é, segundo Barzano, 2009, um dos principais desafios das escolas e das suas lideranças, e consequentemente dos seus diretores.

Considerando a realidade do nosso país, os diretores dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do ensino público têm de prestar contas e justificar as suas ações a uma enorme diversidade de entidades, instituições, órgãos, e demais *stakeholders* internos e externos, desde logo, o ministério da educação (nomeadamente DGE e DGEstE), a IGEC, o Conselho Geral, a autarquia e as associações de pais, entre outros. Existindo consequente uma enorme multiplicidade de expectativas, pressões e interesses relativamente ao desempenho que a Escola deve apresentar (muitas vezes contraditórias), que se transformam num desafio permanente para as lideranças, gerando uma instabilidade educativa, cujas prioridades, no que concerne à escola pública, alteram-se conforme as conjunturas sociais, económicas e políticas (Pacheco, 2020).

Dessa forma, considerando que, tal como já foi referido anteriormente, a ideologia de *accountability* que prevalece nas últimas décadas é a que se fundamenta em resultados mensuráveis (Afonso, 2009), a ação de muitos dos diretores escolares assenta numa coexistência articulada entre a meritocrática tradicional, em que os resultados escolares são consequência da capacidade e o esforço individuais, e a parentocracia (Brown, 1990), em que os pais têm um papel central na construção dos percursos e opções escolares dos filhos. Da fusão destas duas correntes surge a neomeritocracia (Afonso, 2017), que valoriza a utilidade do que se ensina e do que se aprende, em função dos projetos individuais, e das exigências formativas das sociedades.

Em suma, e tal como refere Nardi & Schneider (2014), existem cada vez mais países que assumem políticas educacionais subordinadas à “nova gestão pública”, que preconizam a implantação de sistemas formais de *accountability* em educação, sustentados na instauração de sistemas de avaliação que têm preferencialmente em linha de conta os resultados de exames externos à escola (avaliação externa).

Esta visão de controlo da qualidade educacional, desenvolve-se verticalmente, de cima para baixo, dos governos para as escolas, limitando a “prestação de contas” a um número muito reduzido de fatores, o que torna todo o processo de *accountability* demasiado redutor e gerador de insatisfação por parte da maioria dos intervenientes do processo educativo, nomeadamente os professores.

Dessa forma, é fundamental que os governos e os decisores políticos optem por políticas de *accountability* muito mais abrangentes, que considerem múltiplos fatores, nomeadamente de avaliação interna, que tornem o processo mais equitativo, diversificado, e fundamentalmente mais justo e inclusivo, sendo conseqüentemente mais aceite por todos os intervenientes, como é o caso português.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

2.1. A avaliação do sistema educativo e das escolas em Portugal nas últimas décadas

Em Portugal, segundo Freitas, 2001, os estudos sobre a qualidade das escolas e, conseqüentemente, a implementação de políticas de avaliação educativa, só começaram a aparecer de forma ténue a partir da década de 70 do século passado, sendo até essa altura praticamente inexistentes, ou resultantes de esporádicas reflexões desenvolvidas em artigos de jornais ou estudos encomendados pelos responsáveis da educação do Estado Novo, como foram os casos concretos dos livros “Problemas do nosso ensino”, publicado em 1962, da autoria de Mário Vasconcelos e Sá, e “Engrenagens do Ensino”, publicado em 1968 e da autoria de Joaquim dos Santos Simões.

De acordo com o mesmo autor, só durante a década de 70, e com a internacionalização do país que ocorreu através da integração em entidades como a UNESCO e a OCDE, Portugal começa a adquirir conhecimentos, práticas, e políticas educativas de países como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra, e fundamentalmente a Bélgica que nessa época era uma referência em estudos de avaliação. O papel que as referidas relações internacionais tiveram no aparecimento de uma avaliação educacional em Portugal, está documentada

em artigos e seminários como “Análise de Objectivos do Ensino” e “Meios de Avaliação no Ensino” (MEN, 1972, respetivamente pp. 77 e 91).

Após o 25 de abril de 1974, a Educação, tal como as demais áreas da sociedade e da economia sofreram enormes transformações, que no âmbito da avaliação das escolas se traduziu objetivamente na sua inserção em documentos legislativos, nomeadamente em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/1986 de 14 de outubro), que organizou todo o sistema educativo português, após a referida revolução. Na referida lei, mais concretamente no seu artigo 49º enuncia-se:

“1 – 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.

2 – Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.”

Em seguida, durante o mandato do Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), continua a referência à qualidade educativa, e com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece-se a autonomia das escolas, e com ela a definição das políticas educativas necessárias ao reforço dessa autonomia e, conseqüentemente, a sua responsabilização perante o Estado e a sociedade, evocando a escola como um centro de mudança (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014).

Nos anos seguintes, surgiram alguns programas e projetos nacionais, alguns influenciados por modelos internacionais de avaliação de escolas, “com o intuito de aprofundar e desenvolver o conhecimento sobre as escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como credibilizar o processo educativo e a escola em si” (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p.95). Dos referidos programas e projetos destacam-se os seguintes: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000), e o Projeto de Aferição da Efetividade da Auto-avaliação das Escolas (2004-2006).

De acordo com Clímaco, 2010, o Observatório da Qualidade da Escola e o Projeto Qualidade XXI constituíram as duas primeiras experiências de autoavaliação estruturada realizadas por escolas portuguesas. O Observatório da Qualidade da Escola foi um programa de fomento à autoavaliação criado no âmbito do PEPT, um programa de promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico, que se inspirou nos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projeto INES da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas (Azevedo, 2005).

O programa utilizava um Guião Organizativo constituídos por 15 indicadores quantitativos e qualitativos, dos quais as escolas selecionavam 10, de acordo com o seu projeto educativo, permitindo-lhes construir um sistema de informação em quatro dimensões: contexto familiar, processo de ensino, contexto escolar/funcionamento da escola, e resultados educativos, académicos e não académicos (Clímaco, 2010). Segundo Azevedo, 2005, os principais objetivos deste programa eram:

- As escolas adquirirem informação sobre si mesmas, tornando-a essa informação útil;
- Estabelecer critérios comuns para todos os intervenientes e promover o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de autoavaliação;
- Aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos atores;
- Desenvolver processos interativos e participativos de reflexão;

O Observatório da Qualidade da Escola resultou da convicção de que as políticas da melhoria da qualidade da educação precisam tanto do apoio e da vontade dos políticos e da administração educativa, como do esforço refletido em cada escola sobre a capacidade de fazer melhor, que só existe a partir de um implica autoconhecimento. O programa foi um processo de aprendizagem difícil para a maioria das escolas, pois até esse momento o usual era não trabalhar nenhum dos dados estatísticos presentes, gerando-se simultaneamente uma enorme surpresa junto das mesmas, ao verificarem que podiam pensar a sua escola “lendo” o significado dos números em cada indicador e comparar-se com outras

escolas semelhantes. O projeto teve a duração de 10 anos e envolveu mais de 1000 escolas (Clímaco, 2010).

O Projeto Qualidade XXI foi uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, que deu sequência aos trabalhos realizados em Portugal, no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, mas que relativamente a esse, procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspetiva sistémica e reforçou o carácter participativo (Azevedo, 2005). De acordo com o mesmo autor, este projeto internacional envolveu 101 escolas de 18 países (incluindo Portugal) e utilizou uma metodologia comum, que consistiu na construção de um auto perfil constituído por doze áreas da vida da escola, agrupadas em quatro temáticas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

Os principais objetivos desta iniciativa foram:

- incentivar o uso sistemático de dispositivos de autoavaliação por parte das escolas básicas e secundárias;
- promover a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional, fundamentando decisões sobre esta matéria;
- criar condições para, numa perspetiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de autoavaliação nas escolas.

O Programa Avaliação Integrada das Escolas, aplicado a escolas de todos os níveis de ensino, foi iniciado pela IGE, em fevereiro de 1999, e terminou no final do ano letivo 2001/2002. Este programa beneficiou diretamente dos dois programas referidos anteriormente, no entanto, apresentava uma mudança de paradigma na avaliação institucional das escolas, ao introduzir pela primeira vez a importância da avaliação externa (Azevedo, 2005). Os princípios orientadores deste programa eram:

1. intervenção estratégica e integrada (contemplava as diferentes dimensões da realidade escolar, como os meios, os processos, os resultados e intervenientes);

2. intervenção intencional;
3. convergência de interesses (externa e interna);
4. intervenção com consequências.

De acordo com a IGE, 2002a), os principais objetivos do PAIE eram:

- Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- Devolver informação de regulação às escolas;
- Demonstrar a autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os intervenientes;
- criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;

O Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais foi um projeto coordenado pela ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais, e apoiado pelo Programa Europeu Leonardo da Vinci, desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, que incluiu instituições portuguesas e instituições de formação de França, da Escócia e Dinamarca (Azevedo, 2005). O Modelo analisou as quatro áreas principais de funcionamento das escolas profissionais: gestão e direção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade. O objetivo geral do Projeto foi a construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional que fosse aceite pelos agentes económicos, sociais e instituições públicas.

O Projeto “Melhorar a Qualidade” foi proposto em 2000 pela Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) em conjunto com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, e consistia num projeto de autoavaliação das escolas baseado no Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), que apresentava como objetivo central proporcionar às escolas associadas da AEEP a possibilidade de realização de um exercício voluntário de Autoavaliação (Coelho, 2008).

De acordo com Azevedo, 2005, as escolas que implementaram este Projeto eram analisadas de acordo com 30 subcritérios organizados em nove critérios: liderança, política e

estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade e resultados – chave do desempenho. No entanto, conforme é referido por Coelho (2008), apesar deste projeto pretender incentivar as organizações escolares a apostarem na melhoria contínua, através da identificação das áreas de melhoria, partilha de experiências/ conhecimento e identificação e divulgação das boas práticas, o mesmo acabou por terminar em 2004 devido à fraca adesão das escolas.

O Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias iniciou-se no ano 2000, e é um programa de avaliação desenvolvido pela Fundação Manuel Leão e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian. O programa inspira-se diretamente no modelo de avaliação de escolas do Instituto de *Evaluación y Asesoramiento Educativo*, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha (Azevedo, 2005), e tem como principal objetivo de em cada escola, identificar os fatores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as ações e os projetos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social.

As dimensões valorizadas por este programa são no entender de Azevedo, 2005, o contexto sociocultural de escola, a organização da escola e o clima organizacional, as estratégias de aprendizagem, os processos de ensino e de organização pedagógica e os resultados escolares dos alunos.

Dessa forma, a missão do Programa é segundo a própria Fundação Manuel Leão¹, “contribuir para a melhoria da qualidade da educação com base em dados e análises rigorosas e destina-se a:

- i) facilitar processos de autoavaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas;
- ii) apoiar os atores educativos (nomeadamente, as lideranças das escolas) que pretendam encetar processos de melhoria da escola a partir de dados rigorosos.”

1-<https://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/>

Os objetivos do referido programa são fundamentalmente os seguintes:

- conhecer os processos educativos de cada escola;
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar;
- analisar o impacto das mudanças;
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem;
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares;
- elaborar modelos explicativos da informação obtida;
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria;
- conhecer melhor os fatores da qualidade da educação, em Portugal;

O programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas, foi um programa de acompanhamento e aferição da autoavaliação das escolas focado nos aspetos estratégicos considerados como potenciadores de qualidade, desenvolvido pela IGE entre 2004 e 2006 (Tristão, 2016), que teve como estratégia “induzir uma regulação interna apoiada em processos de autoavaliação e uma maior autonomia das escolas, com vista à melhoria da prestação do serviço educativo” (IGE, 2009).

O projeto envolveu 101 unidades orgânicas e a principal dificuldade identificada pela IGE prendeu-se com o facto de as escolas na sua maioria não desenvolverem processos sistematizados de autoavaliação, e em consequência disso, não terem consciência do trabalho desenvolvido na prestação do serviço educativo, do qual são responsáveis. No entanto, apesar dessa falta de sistematicidade, as conclusões do projeto demonstraram a existência de processos de autoavaliação que careciam de referenciais, planeamento e sistematicidade.

O quadro conceptual e os princípios que estiveram subjacentes a este projeto decorreram do projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*), projeto europeu das inspeções de educação em que a IGE participou (Azevedo, 2005), e de uma outra iniciativa europeia, designadamente o SEQuALS (*Supporting the Evaluation of Quality And the Learning*

of Schools) no âmbito do programa comunitário Sócrates-Comenius. Partindo de um referencial de eficácia e de qualidade das práticas de autoavaliação, a atividade aferia as situações reais praticadas nas escolas intervencionadas (Tristão, 2016).

Este programa foi interrompido, no final de 2006, em virtude de a IGE ter sido mandatada para a coordenação do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas que decorreu entre 2006/2007 e 2010/2011

O quadro 2 mostra, de forma sintetizada, os projetos retratados anteriormente, que surgiram a partir de 1992 centrados na avaliação da qualidade da escola.

QUADRO 2- Projetos e Programas de Avaliação

CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS E PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO		
Nome	Período	Objetivos
Observatório de Qualidade da Escola	1992 – 1999	Fornecer uma produção sistemática da informação sobre as escolas (através de 10 indicadores de desempenho de natureza quantitativa e qualitativa).
Projeto Qualidade XXI	1999 – 2002	Incrementar as práticas de autoavaliação, proporcionar a reflexão sobre as questões que envolvem a avaliação.
Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais	1997 – 2001	Construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional aceite pelos agentes económicos, sociais e instituições públicas.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	1999 – 2002	Propiciar um sistema de observação e avaliação das escolas do 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos, e possibilitar

		a responsabilização e a melhoria da educação escolar.
Projeto “Melhorar a Qualidade”	2000-2004	Incentivar as organizações escolares a apostar na melhoria contínua, através da identificação das áreas de melhoria, partilha de experiências/ conhecimento e identificação e divulgação das boas práticas.
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias	2000 – ainda em implementação	Identificar os fatores que promovem (e impedem) a qualidade do desempenho escolar, através das ações e projetos desenvolvidos pelas escolas.
Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas	2004 – 2006	Desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado pelas escolas e alcançar uma perspetiva geral das dinâmicas de autoavaliação para promover o desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino.

Fonte: Maia, 2019 (adaptado)

2.2. A avaliação externa das escolas – enquadramento e caracterização

Tal como referido anteriormente, é com a publicação da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, a designada lei de Bases do Sistema Educativo, que são definidas do ponto de vista legislativo, orientações para o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo português. Nessas orientações, segundo Balão, 2020, estão identificados sete eixos fundamentais: Desenvolvimento curricular (Art.º 47.º); Ocupação dos tempos livres e desporto escolar (Art.º 48.º); Avaliação do sistema educativo (Art.º 49.º); Investigação em educação (Art.º 50.º); Estatísticas da educação (Art.º 51.º); Estruturas de apoio (Art.º 52.º); e Inspeção escolar (Art.º 53.º). Assim, e como podemos constatar, de acordo com o Art.º 49.º “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.”.

Neste contexto, e de acordo com o descrito no ponto anterior deste trabalho, vários foram os programas que surgiram com o intuito de proceder à avaliação do sistema educativo, nomeadamente das escolas, dando inicialmente uma maior ênfase à componente da autoavaliação (Observatório de Qualidade da Escola e Projeto Qualidade XXI), que apesar de fundamental, por si só não permitia uma avaliação totalmente objetiva e credível para os vários setores da sociedade. Dessa forma, foi introduzida uma avaliação externa realizada por uma entidade independente, que por um lado fosse conhecedora do meio educativo, mas por outro lado que estivesse acima de qualquer suspeita perante a sociedade.

É um pouco neste princípio que surge o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, onde uma entidade externa às escolas, a IGE, realiza a avaliação não apenas a partir dos dados existentes da autoavaliação de cada uma das escolas, mas também a partir das interações desenvolvidas pelos inspetores, nomeadamente em ambiente sala de aula, que no final elaboravam um relatório que era do conhecimento público.

No entanto, segundo Clímaco, 2010, a avaliação da qualidade das escolas e das condições do seu funcionamento, que procuram contribuir para esbater as diferenças entre alunos, decorrentes da sua origem socioeconómica e cultural, é influenciada pelo campo da decisão política e condiciona os modelos de avaliação dos alunos, das escolas e dos próprios professores, condicionando neste último caso a gestão das suas próprias carreiras.

Essa influência do poder político nos modelos e formas de avaliação é traduzida na maioria das vezes nos documentos legislativos que são produzidos e aprovados, sendo uma das leis que mais contribui para essa mudança, a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que tal como refere Fialho *et al in* Pacheco 2020, deu início à obrigatoriedade das escolas do ensino não superior realizarem a sua autoavaliação (artigo 6º) e concomitantemente instituiu a avaliação externa (artigo 5º), determinando *“que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo 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. Nos termos da lei, a*

avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.” (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2008, para. 1).

2.2.1 O 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas

Dessa forma, determina-se que as escolas portuguesas desenvolvam uma avaliação mais globalizante, assente em domínios de desempenho. Para a implementação de uma política de avaliação que fosse ao encontro do preconizado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, é criado em 2006, pelo XVII governo constitucional de Portugal, um grupo de trabalho legitimado pelo Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio, “dotado de autonomia técnico-científica e funcional” (ponto 8), com vista à definição de referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino (Silva, 2018). Nesse mesmo ano, inicia-se um projeto piloto designado por avaliação externa que abrangeu 24 escolas, originando em 2007, o processo de avaliação externa de escolas (AEE), da responsabilidade pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), com base no Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro (Barreira et al, 2011).

Desde 2006 até ao presente momento existiram 3 ciclos da Avaliação Externa das Escolas, que apesar de demonstrarem uma linha condutora contínua ao nível dos princípios norteadores do processo, apresentaram objetivos e domínios dos quadros de referência substancialmente diferentes.

Para a construção do referencial do 1º ciclo da AEE, que se iniciou na primavera de 2006 e terminou em junho de 2011, o grupo de trabalho criado a partir do Despacho Conjunto nº 370/2006, teve em consideração não só experiências nacionais de avaliação, como foi o caso da Avaliação Integrada das Escolas realizada pela IGE entre 1999 e 2002, mas também experiências internacionais, nomeadamente o modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa no programa *“How Good is Our School”*, criada em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007 com o subtítulo *“The Journey to Excellence”* (Barreira et al, 2011).

Os objetivos gerais desse ciclo da AEE foram os seguintes (IGE, 2011):

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

Para Fialho et al (2020), nos objetivos gerais do 1º ciclo da AEE existia um dos objetivos que dava uma singularidade aos mesmos relativamente aos definidos nos ciclos seguintes, que era o “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas”. Este objetivo demonstrava que para o legislador, as escolas já deviam ter de alguma forma as práticas de autoavaliação consolidadas, em função dos programas avaliativos anteriormente promovidos pelo poder central.

O quadro de referência deste ciclo da AEE apresentava 5 domínios principais, em que cada um deles integrava entre dois a cinco subdomínios ou fatores, num total de 19 (ver quadro 3).

QUADRO 3- Quadro de referência do 1º ciclo da AEE

Domínios	Fatores
Resultados	Sucesso académico Participação e desenvolvimento cívico Comportamento e disciplina Valorização e impacto das aprendizagens
Prestação do Serviço Educativo	Articulação e sequencialidade Acompanhamento da prática letiva em sala de aula Diferenciação e apoios Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

Organização e Gestão Escolar	Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade Gestão dos recursos humanos Gestão dos recursos materiais e financeiros Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa Equidade e justiça
Liderança	Visão e estratégia Motivação e empenho Abertura à inovação Parcerias, protocolos e projetos
Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola	Autoavaliação Sustentabilidade do progresso

Fonte: IGE, 2009 (adaptado p. 8-9)

Esses domínios procuravam ir ao encontro de questões orientadoras que no entender do legislador permitiam obter uma avaliação global das escolas, e estão expressas no quadro 4 (Barreira et al, 2011).

QUADRO 4 - Relação entre os domínios de avaliação do 1º ciclo da AEE e a questões orientadoras

Domínios de Avaliação	Questões Orientadoras
Resultados	Como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?
Prestação do Serviço Educativo	Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
Organização e Gestão Escolar	Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo?
Liderança	Que lideranças tem a escola, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?

Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola	Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?
--	---

Fonte: IGE, 2009 (adaptado)

Os cinco domínios e fatores que constituíam o quadro de referência eram classificados numa escala qualitativa com quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente. A atribuição de cada um dos níveis resultava da razão entre o número de pontos fortes e fracos, da tipologia de ações e procedimentos adotados pelo órgão de gestão, e pelo seu efeito no incremento dos resultados dos alunos, que segundo a IGE, 2009, pretendiam de uma forma global demonstrar o seguinte:

- Muito Bom – Predomínio dos pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobilizava-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação proporcionava um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.
- Bom – A escola demonstrava bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. Os procedimentos eram comuns, mas resultavam muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas proporcionavam um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.
- Suficiente – Existia um equilíbrio entre os pontos fortes e fracos, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento eram pouco consistentes ao longo do tempo e algo restritas. No entanto, essas ações tinham um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.
- Insuficiente – Existiam mais pontos fracos do que pontos fortes. A escola não demonstrava uma prática coerente e não desenvolvia suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria era reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desenvolvimento global. As ações desenvolvidas proporcionavam um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

A equipa que desenvolvia a avaliação externa era composta por 3 elementos, dois inspetores e um avaliador externo à IGE, que normalmente era um docente ou investigador do ensino superior, e a visita à unidade orgânica tinha uma duração de dois ou três dias, de acordo com a tipologia da mesma, sendo de dois dias para as escolas não agrupadas, e de 3 dias para os agrupamentos. Nesse período, eram realizadas as recolhas de diversas evidências através da audição, em entrevistas em painel, dos diferentes atores educativos, nomeadamente alunos, pais, docentes, funcionários, autarcas e outros parceiros, sendo estas enriquecidas através de análise documental e de observação direta (Barreira et al, 2011).

Após as recolhas, a equipa de avaliação elaborava um relatório composto por cinco capítulos: Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais. Nas Considerações Finais era apresentada uma espécie de análise SWOT do agrupamento, onde estavam registados os pontos fortes (atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos) e fracos (tributo da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos da escola), assim como as oportunidades (condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos) e os constrangimentos (condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos. Dessa forma, para além de se identificarem os aspetos estratégicos da escola/agrupamento, eram definidas as áreas onde deveriam incidir os seus esforços de melhoria. (IGE, 2009a)

No início deste 1º ciclo da AEE foi lançado um repto a todas escolas para que apresentassem a sua candidatura à avaliação externa, através de uma carta enviada pela IGE, no final de cada ano letivo. No entanto, nos anos letivos de 2008-2009 e 2009-2010, como o número de candidaturas não foi suficiente, a IGE indicou as escolas que seriam avaliadas, de acordo com critérios pré-definidos. Em 2010-2011, foram avaliadas todas as escolas e agrupamentos que ainda não tinham sido avaliados no ciclo iniciado em 2006.

Na fase terminal deste programa, o CNE na sua Recomendação 1/2011, de 7 de janeiro, considera que seria importante realizar um estudo de meta avaliação desse ciclo avaliativo

por uma entidade independente do Ministério da Educação, que permitisse identificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos e os principais efeitos conseguidos, a par dos eventuais efeitos perversos.

Para além dessa recomendação, o documento referido no parágrafo anterior, apresentou ainda as seguintes recomendações prioritárias para implementar no 2º ciclo da AEE:

1 - Fomentar e consolidar nas escolas a autoavaliação e a avaliação externa, articulando-se as duas de modo consequente.

2 – Para além das escolas públicas, o 2º ciclo da AEE devia integrar de forma mais substancial as escolas do setor privado e cooperativo, devendo igualmente, assegurar-se a articulação e harmonização dos normativos de avaliação externa das escolas do Continente e das Regiões Autónomas.

3 – Manutenção da conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas, considerando os objetivos de capacitação, regulação e participação dos diferentes intervenientes, privilegiando-se uma perspetiva formativa, de interpelação das escolas e de reforço da sua autoavaliação.

4 - Ajuste do referencial da AEE no que toca aos critérios e metodologia a implementar, reforçando a centralidade dos resultados, de modo a assegurar uma visão mais sistémica e menos segmentada dos parâmetros de avaliação. Antes da realização da visita, as equipas deviam realizar um estudo mais pormenorizado do "perfil da escola" e dos seus resultados, a partir de informação e indicadores disponibilizados pelos serviços competentes do ME. Aquando da realização da visita, a auscultação dos vários atores e a observação deverão partir dos resultados, centrando-se a discussão e interpelação em torno do diagnóstico, devendo os restantes parâmetros ser explorados na medida em que estejam com ele relacionados.

5 – Dar relevância à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos, em especial no contexto da sala de aula, estimulando-se o trabalho de supervisão pedagógica, mantendo-se a não observação direta do trabalho em sala de aula.

6 - Aprofundar os mecanismos de auscultação dos atores mais diretamente envolvidos no cotidiano escolar, seja aperfeiçoando os mecanismos de escolha dos seus representantes nos painéis, seja através de mecanismos de aferição alargada e sistemática da opinião de alunos, pais e professores (ex.: inquéritos), bem como a criação de um painel autônomo destinado a entrevistar os representantes da autarquia.

7 – No relatório final deve manter-se a atribuição de uma classificação qualitativa aos diversos domínios do quadro de referência, assente, predominantemente, nos resultados, e tendo em conta o indicador de valor acrescentado.

8 - A periodicidade de avaliação de cada unidade orgânica deve ser por norma de 4 anos, no entanto, este período pode ser reduzido no caso das escolas apresentarem mais fragilidades.

9 – A duração das visitas às escolas não agrupadas deve manter-se (3 dias), sugerindo-se um eventual alargamento, no caso dos agrupamentos de maior dimensão.

10 - Os relatórios devem ser elaborados assegurando-se a clareza e simplicidade necessárias à boa comunicação com os diversos interessados, introduzindo algumas melhorias e ajustamentos, no modelo atual, particularmente na identificação dos elementos essenciais do diagnóstico realizado (principais resultados por nível de escolaridade e o que a escola faz para os obter), a fundamentação das classificações, bem como das principais recomendações e seus destinatários.

11 – Antes do envio do relatório, deve existir uma discussão prévia dos resultados com a escola, e deve ser criada uma instância de recurso.

12 - As escolas devem obrigatoriamente divulgar o relatório final à comunidade educativa, que por sua vez tem de alvo de reflexão ao nível dos Conselhos Municipais de Educação.

13 – Após conhecimento do relatório, as escolas têm de obrigatoriamente apresentar um plano de melhoria.

14 – As escolas que necessitem devem ter um apoio direto em matéria de autoavaliação, clarificando responsabilidades e garantindo modalidades eficazes de acompanhamento. Existindo igualmente um maior envolvimento dos Centros de Formação das diferentes Associações de Escolas na disponibilização das formações consideradas fundamentais, e considerar a avaliação das escolas como área prioritária, para efeitos do financiamento público dessa mesma formação.

No entanto, é necessário realçar que para além das considerações apresentadas anteriormente, foram identificadas outras áreas de melhoria na preparação do 2º ciclo de AEE, resultantes dos pareceres n.os 5/2008 e 3/2010 do CNE, mas também nos elementos recolhidos pela própria IGE resultantes da autoavaliação e reflexão realizadas no decurso da implementação do 1º ciclo da AEE.

2.2.2 O 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas

Assim, no seguimento do Despacho nº. 4150/2011, de 4 de Março, é criado sob a coordenação da IGE, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o 2º ciclo da AEE.

Os objetivos mais importantes desse grupo de trabalho foram:

- 1- Reapreciar os referenciais e metodologias do 1º ciclo da AEE;
- 2- Elaborar, uma proposta fundamentada de modelo a utilizar no 2º ciclo da AEE, da qual constasse os referenciais de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação, bem como a periodicidade dos ciclos de avaliação;
- 3- Apresentar uma proposta de normativo que regulasse o “regime jurídico da avaliação externa das escolas”;

No relatório final apresentado pelo grupo de trabalho, é definido por este, o novo modelo do 2º ciclo de AEE, posteriormente homologado por despacho de concordância do Secretário de Estado do Ensino e Administração Educativa, de 13 de outubro de 2011, e implementado a partir de novembro de 2011 (IGEC, 2013).

Este novo modelo apresentava algumas alterações comparativamente ao 1º ciclo da AEE nomeadamente ao nível dos objetivos e do quadro de referência. Os objetivos do 2º ciclo da AEE foram os seguintes:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

(IGEC, 2013)

Tendo em conta a reformulação dos objetivos, e os fundamentos e as características de uma avaliação para a qualidade da educação, o quadro de referência do 2º ciclo de avaliação estruturou-se em apenas três domínios, em oposição aos cinco domínios do 1º ciclo avaliativo. Esta versão pretendeu ser mais simples e seletiva, mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo e moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão (CNE, 2015). No entanto, apresentava um vasto número de referentes que constituíram os elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. O quadro de referência considerado foi o representado no quadro 5.

QUADRO 5 - Quadro de referência do 2º ciclo da AEE

DOMÍNIOS	REFERENCIAIS
RESULTADOS	Resultados académicos Resultados sociais Reconhecimento da comunidade
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Planeamento e articulação Práticas de ensino Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

LIDERANÇA E GESTÃO	Liderança Gestão Autoavaliação e melhoria
--------------------	---

Fonte: IGEC, 2013 (adaptado)

A metodologia de trabalho da avaliação externa implementada neste 2º ciclo da AEE utilizou e combinou um conjunto diferenciado de fontes e de processos de recolha de informação, com o intuito de obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que estas enfrentavam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade. Dessas, as mais relevantes foram as seguintes:

- Análise documental (documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola, e relatório de autoavaliação);
- Análise da informação estatística (perfil de escola/valor esperado);
- Aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos (alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes);
- Observação direta (instalações e equipamentos; ambientes educativos) e contactos informais;
- Entrevistas de painel (12 grupos de entrevistados, representativos da comunidade educativa). Recolhendo diferentes tipos de dados, combinando diferentes procedimentos e cruzando fontes e olhares, pretende-se obter uma compreensão mais profunda das escolas e das dificuldades que enfrentam para prestar um serviço educativo de melhor qualidade e de maior equidade. (IGEC, 2013)

A composição das equipas que realizava a avaliação externa de cada escola era composta, tal como no 1º ciclo da AEE, por dois inspetores e um avaliador externo à IGEC, que na maioria das vezes era um docente e investigador do ensino superior. A participação destes avaliadores externos à IGEC foram uma característica fundamental deste modelo de avaliação externa, pois permitiu enriquecer e qualificar o trabalho realizado pela IGEC, através do cruzamento de diferentes perspetivas na identificação dos aspetos estratégicos para a melhoria da escola.

A duração das visitas das equipas avaliativas às unidades orgânicas era no início do 2º ciclo da AEE idêntica à do 1º ciclo, variando entre 2 e 3 dias, consoante se tratasse de uma escola não agrupada ou agrupada respetivamente. No entanto, após a auscultação das escolas avaliadas e dos avaliadores, das recomendações do Conselho Nacional de Educação ou da OCDE, no final das avaliações realizadas no ano letivo 2011/2012, com o intuito de se aperfeiçoar o modelo avaliativo, foi constituído um novo grupo de trabalho para introduzir melhorias em termos metodológicos. Como o modelo avaliativo tinha sido iniciado ainda um ano antes, não se pretendia modificar aspetos estruturais do modelo, mas apenas introduzir alguns ajustes que a experiência e a análise revelassem ser necessários, essencialmente no que concerne à organização do trabalho de avaliação. Assim, foram introduzidos alguns aperfeiçoamentos nos instrumentos de avaliação e na preparação e organização do processo de avaliação externa no ano letivo de 2012-2013, nomeadamente na duração das visitas das equipas avaliativas que passaram para três dias nos casos de escolas não agrupadas e para quatro a cinco dias, para escolas agrupadas, consoante a sua dimensão (IGEC, 2015).

No relatório de cada escola ou agrupamento de escolas, apresentado no final pela equipa avaliativa, o resultado da avaliação era expresso em quatro capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Avaliação por Domínio, e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. Estes eram elaborados a partir da análise dos documentos fundamentais da escola, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, dos resultados dos questionários de satisfação e das entrevistas.

Para classificar cada um dos cada um dos três domínios que constituíam o quadro de referência da AEE aplicou-se uma escala classificativa de cinco níveis, que evoluiu a partir da escala classificativa de quatro níveis utilizada no 1º ciclo da AEE. O novo nível introduzido foi o Excelente, e significava que naquele domínio “A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.” (IGEC, 2013). Assim, de acordo com CNE, 2015, podemos afirmar que

a introdução de mais um nível na escala de classificação, o Excelente, permitia reconhecer situações excecionais e de algum modo exemplares nas respetivas unidades orgânicas.

Neste segundo ciclo avaliativo, foram introduzidas ainda as seguintes alterações:

- A aplicação prévia de questionários de satisfação a alunos, a pais e encarregados de educação e a docentes e não docentes, acerca do desempenho da escola, com o intuito de permitir uma participação mais alargada dos membros da comunidade educativa, e dessa forma, a obtenção de uma informação mais globalizante e representativa.
- A utilização do modelo de comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo, designado de modelo «valor esperado», possibilitou aos avaliadores a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto. A comparação dos valores observados com os valores esperados das variáveis associadas aos resultados académicos, permitiu a sinalização de áreas para interpeção às escolas e contribuição para a formulação de juízos avaliativos. No entanto, é importante referir que os dados utilizados para a referida comparação, provenientes da DGEEC, normalmente apresentavam um desfasamento de 2 anos letivos. (DGEEC, 2014)
- A auscultação direta das autarquias em painel próprio.
- O relatório de escola era mais avaliativo e menos descritivo, sucinto e com indicações mais diretas para a melhoria, de modo a constituir-se como um instrumento decisivo na implementação e/ou desenvolvimento de um processo de autoavaliação.
- A publicação na página da IGEC da resposta da equipa de avaliadores ao contraditório apresentado pela escola permitiu uma maior transparência do processo.
- A obrigatoriedade da elaboração e aplicação de um plano de melhoria devidamente publicitado na página da escola, para conhecimento alargado da comunidade escolar. Esse plano, de acordo com a IGEC, 2018, era construído de um modo seletivo, sintético e pragmático, contendo a ação que a escola se comprometia a realizar nas áreas de melhoria identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade desse esforço de melhoria. (CNE, 2015)

O 2º ciclo da AEE terminou no final do ano letivo 2016/2017, e a partir da análise dos pontos fortes apresentados nos relatórios de escola elaborados ao longo de todo o ciclo avaliativo pelas diversas equipas avaliativas da IGEC, destacaram-se nos diferentes domínios de referência os seguintes aspetos:

- Nos Resultados – o incentivo à participação dos alunos na vida da escola, o seu envolvimento em ações de solidariedade, as iniciativas para prevenção da indisciplina e a diversificação e adequação da oferta formativa;
- Na Prestação do Serviço Educativo – a contextualização do currículo, a adequação dos apoios educativos, as medidas de combate à desistência e ao abandono escolares, a rentabilização de recursos educativos e o desenvolvimento de projetos na área artística;
- Na Liderança e Gestão – a visão estratégica, associada ao planeamento e à definição de objetivos e metas claras, a valorização das lideranças intermédias, bem como a atuação das escolas relativamente à motivação das pessoas, à gestão de conflitos, à eficácia dos circuitos de comunicação, ao estabelecimento de critérios e práticas de organização e afetação de recursos, e de parcerias e projetos que contribuem para o desenvolvimento organizacional. (IGEC, 2018)

Nos referidos domínios, foram apresentados vários aspetos a melhorar, salientando-se os seguintes:

- a inexistência ou irregularidade de mecanismos de auscultação dos alunos e a identificação dos fatores que condicionam o sucesso e disciplina, exigindo estes, maior rigor;
- a diferenciação pedagógica, o recurso a metodologias ativas e experimentais, e o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento, da gestão do currículo e da avaliação formativa, destacando-se como área crítica, na generalidade das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula;
- o processo de autoavaliação, com referência à necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, de modo a facilitar a elaboração de planos de

melhoria que integrem as áreas prioritárias de intervenção identificadas, para que estes tenham efetivo impacto nas práticas profissionais, na prestação do serviço educativo e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. (IGEC, 2018)

No final do ciclo avaliativo, as escolas e os avaliadores tiveram a possibilidade de indicar aspetos que consideravam relevantes para a melhoria do respetivo modelo. Os principais aspetos mencionados pelas escolas foram os seguintes:

- O «valor esperado» deveria ser calculado tendo em conta um período mais longo, incluindo os anos mais recentes, e introduzindo outras variáveis de contexto;
- A redução do peso excessivo dos resultados académicos na classificação do domínio Resultados e também na classificação dos outros domínios;
- O aumento do período de permanência da equipa de avaliação nos agrupamentos, permitindo dessa forma a visita a mais escolas e o conseqüente aprofundamento conhecimento da realidade educativa;

Os aspetos a melhorar apresentados pelos avaliadores, foram essencialmente:

- A diminuição do peso dos resultados académicos nas classificações nos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão;
- A revisão dos descritores da escala de avaliação e do texto explicativo de cada nível de classificação, de forma a clarificar os juízos formulados nos diferentes domínios em avaliação;
- O cálculo do «valor esperado» deveria ter em conta os três últimos anos letivos e incluir outras disciplinas;
- A introdução de intervalos entre as entrevistas;
- A introdução da observação da prática letiva em contexto de sala de aula. (IGEC, 2018)

Comparando as alterações introduzidas no modelo de avaliação externa do segundo ciclo de avaliação, face ao que foi desenvolvido no primeiro ciclo de avaliação, a maioria das escolas e dos avaliadores manifestou concordância com as mudanças operadas, especialmente:

- com a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;

- com a redução no quadro de referência de cinco para três domínios de análise;
- com a utilização do modelo «valor esperado» dos resultados das escolas;

Em sentido contrário, os referidos intervenientes apresentaram maioritariamente discordância:

- na auscultação das autarquias em painel específico;
- na introdução de um novo nível (excelente) na escala de classificação. (IGEC, 2018)

2.2.3 O 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas

Na fase final do 2º ciclo da AEE, mais concretamente, em 2015, uma equipa constituída por onze inspetores realizou um trabalho de reflexão sobre a Avaliação Externa das Escolas, tendo em conta o conhecimento construído pela sua experiência, as melhores práticas internacionais, as recomendações do Conselho Nacional de Educação e da OCDE, os estudos da rede *Eurydice*, bem como os trabalhos académicos entretanto publicados e uma vasta literatura sobre esta matéria.

Desse trabalho, resultaram várias propostas para um novo modelo de avaliação de escolas, que foram incluídas num memorando entregue ao Inspetor-Geral da Educação e Ciência, em abril de 2016. As propostas relevantes foram as seguintes:

1. Conceber um quadro de referência que contemplasse as especificidades dos diferentes níveis de educação e ensino, e focalizado no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
2. Valorizar as opções de gestão do currículo por parte dos jardins de infância e das escolas;
3. Considerar a diversidade de contextos e de resultados existentes entre as diversas escolas dos agrupamentos;
4. Construir uma escala de avaliação em que o texto explicativo de cada nível seja claro e objetivo;

5. Utilizar a informação estatística disponibilizada pela DGEEC no InfoEscolas, do conhecimento prévio dos avaliados, designadamente indicadores sobre o desempenho dos alunos nas diversas ofertas educativas e formativas, de modo a permitir uma análise criteriosa e rigorosa dos resultados académicos;
6. Dar continuidade à aplicação de questionários de satisfação, melhorando os utilizados no segundo ciclo de avaliação externa, e que os seus “resultados” não se restrinjam a um campo de análise específico, mas que sejam utilizados nos relatórios sempre que se considere pertinente, tendo em conta a relevância da informação recolhida;
7. Introduzir a observação da prática letiva enquanto metodologia de trabalho, com recurso a instrumentos do conhecimento prévio das escolas avaliadas, visando a transparência do processo;
8. Determinar a duração dos ciclos de avaliação em função de avaliações anteriores, da ‘análise de risco’ (designadamente resultados escolares e sociais da escola), e de outros fatores relevantes;
9. Prever uma avaliação mais ou menos extensa e profunda, consoante as condições e as necessidades de cada escola;
10. Integrar outros profissionais no leque de peritos externos, no que respeita às equipas de avaliação;
11. Melhorar os relatórios de escola, em aspetos como a simplificação da linguagem e a identificação mais precisa das áreas que a escola deve priorizar nos seus esforços de melhoria;
12. Desenvolver ações sequenciais entre os ciclos de avaliação, diferenciadas em função dos resultados obtidos, que permitam avaliar os progressos, nomeadamente no que diz respeito à utilização dos resultados da avaliação externa;
13. Incluir as escolas do ensino particular e cooperativo, tendo em vista uma visão abrangente do sistema educativo, o cumprimento da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e visando a disponibilização do mesmo nível de informação, ao público em geral;

14. Promover a formação dos avaliadores em temáticas relacionadas com a avaliação externa das escolas;
15. Criar uma instância de recurso da avaliação externa;
16. Garantir a utilização dos resultados da avaliação externa no planeamento da ação educativa das escolas avaliadas, nomeadamente Projeto educativo, Planos de atividades e Planos de melhoria.

Para além do trabalho referido anteriormente, foi criado pelo Despacho nº 13342/2016, de 9 de novembro, e prorrogado pelo Despacho nº 4456/2017, de 4 de maio, um Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas com a missão de:

- a) Analisar os diferentes estudos e pareceres sobre:
 - A Avaliação Externa das Escolas, em geral;
 - O modelo utilizado no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas;

- b) Definir:
 - O âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa;
 - O modelo utilizado no segundo ciclo de Avaliação Externa das Escolas.
 - Os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação.

- c) Apresentar uma proposta de regime jurídico da avaliação externa das escolas.

(IGEC, 2018)

Os trabalhos realizados pelo referido Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas, culminaram com a elaboração dos documentos de enquadramento do 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas que se iniciou no ano letivo 2018/2019.

Este novo modelo da AEE resultante das alterações realizadas no modelo utilizado no segundo ciclo, e potenciado em grande medida pelo conhecimento adquirido entre

avaliadores e comunidades educativas, apresenta diferenças significativas em diversas dimensões, nomeadamente no âmbito, nos objetivos, no quadro referencial e na metodologia.

No que concerne ao âmbito, este 3º ciclo da AEE não fica circunscrito apenas aos estabelecimentos públicos de educação e ensino, incluindo os do ensino artístico especializado, mas passa a abranger, pela primeira vez, as escolas profissionais privadas, e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio, com a possibilidade dos restantes estabelecimentos de ensino particular e cooperativo a poderem solicitar.

Os objetivos deste 3º ciclo da AEE são os seguintes (IGEC, 2019):

- Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e da inclusão de todas as crianças e de todos os alunos;
- Identificar os pontos fortes e as áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas;
- Aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas;
- Promover uma cultura de participação da comunidade educativa;
- Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

A estruturação deste novo modelo pretende assentar numa perspetiva holística do objeto de avaliação, tendo o quadro de referência sofrido uma alteração no número de domínios, que passou dos anteriores três para quatro domínios, a saber, a Autoavaliação, a Liderança e Gestão, a Prestação do Serviço Educativo e os Resultados. Tal como se pode constatar, a grande alteração consistiu na colocação da autoavaliação como domínio autónomo, à semelhança do que aconteceu no primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas com o domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”, sendo que na 2ª fase integrou um campo de análise do domínio Liderança e Gestão.

No quadro 6 encontra-se apresentado de uma forma simplificada o quadro de referência do 3º ciclo da AEE.

QUADRO 6 - Quadro de referência do 3º ciclo da AEE

DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	REFERENTES
AUTOAVALIAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	Organização e sustentabilidade da autoavaliação
		Planeamento estratégico da autoavaliação
	CONSISTÊNCIA E IMPACTO	Consistência das práticas de Autoavaliação
		Impacto das práticas de Autoavaliação
LIDERANÇA E GESTÃO	VISÃO E ESTRATÉGIA	Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens
		Documentos orientadores de Escola
	LIDERANÇA	Mobilização da comunidade educativa
		Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens
	GESTÃO	Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos
		Ambiente Escolar
		Organização, afetação e formação dos recursos humanos
		Organização e afetação dos recursos materiais
		Comunicação interna e externa
		DESENVOLVIMENTO PESSOAL E BEM-ESTAR DAS

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	CRIANÇAS E DOS ALUNOS	Apoio ao bem-estar das crianças e alunos
	OFERTA EDUCATIVA E GESTÃO CURRICULAR	Oferta Educativa
		Inovação curricular e pedagógica
		Articulação Curricular
	ENSINO/APRENDIZAGEM/AVALIAÇÃO	Estratégias de ensino e aprendizagem orientadas para o sucesso
		Promoção da equidade e inclusão de todas as crianças e de todos os alunos
		Avaliação para e das aprendizagens
		Resultados educativos
		Envolvimento das famílias na vida escolar
	PLANIFICAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVA E LECTIVA	Mecanismos de autorregulação
		Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo
		Mecanismos de regulação pelas lideranças
	RESULTADOS	RESULTADOS ACADÉMICOS
Resultados do ensino secundário científico-humanístico		
Resultados do ensino secundário profissional		
Resultados do ensino secundário artístico especializado		
Resultados de outras ofertas formativas		
Resultados de educação e formação de adultos		
Resultados para a equidade, inclusão e excelência		

	RESULTADOS SOCIAIS	Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades
		Cumprimento das regras e disciplina
		Solidariedade e disciplina
		Impacto da escolaridade no percurso dos alunos
	RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE	Grau de satisfação da comunidade educativa
		Valorização dos sucessos dos alunos
		Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente

Fonte: IGEC, 2019 (adaptado)

Ao nível da metodologia de trabalho, o terceiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas utiliza as seguintes estratégias e procedimentos:

- Aplicação de questionários de satisfação aos elementos representativos de toda a comunidade escolar, nomeadamente os alunos, os pais e encarregados de educação, o pessoal docente e o pessoal não docente;
- Análise documental;
- Análise de informação estatística relativa à escola, aos resultados escolares e aos resultados sociais;
- Observação da prática educativa e letiva;
- Observação direta (instalações, equipamentos e ambientes educativos);
- Entrevistas de grupo (membros representativos da comunidade educativa). (IGEC, 2019)

Por sua vez, a equipa avaliativa é normalmente constituída por dois inspetores da Inspeção-Geral da Educação e Ciência e por dois peritos externos, à exceção da avaliação das unidades orgânicas com um número de alunos inferior a 500 ou apenas um nível de

ensino, em que as equipas podem ser formadas apenas por dois elementos, sendo um inspetor da IGEC e um perito externo.

A equipa de avaliação é designada pela IGEC, sendo os peritos externos designados a partir de uma bolsa de avaliadores selecionados por instituições de ensino superior, público ou privado, universitário ou politécnico ou das instituições de investigação com protocolo celebrado com a IGEC. Esses peritos externos são normalmente docentes do ensino superior, público ou privado, ou investigadores, detentores de currículo relevante para a realização de avaliação externa, nomeadamente experiência de trabalho em funções de docência e coordenação ou direção em escolas, de acordo com o artigo 8.º-A da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

Os questionários são aplicados em modo *online*, tendo as escolas que criar condições de tempo e de espaço para que os respondentes, que não dispõem de meios tecnológicos, possam realizar o seu preenchimento.

A análise documental por sua vez, é desenvolvida através do estudo dos seguintes documentos:

- A Apresentação da Escola – Documento de apresentação que o diretor do Agrupamento ou Escola Não Agrupada elabora, a partir da participação de alunos, docentes e não docentes, pais e encarregados de educação e entidades parceiras, para apresentação da unidade orgânica à equipa de avaliação. Este documento de apresentação que tem um limite de até 30 000 caracteres, incluindo espaços, tem de abordar de forma explícita cada um dos domínios e campos de análise do quadro de referência do 3º ciclo da AEE. Para além disso, tem de referir os resultados obtidos em avaliações externas realizadas anteriormente, e quais as medidas de melhoria implementadas pela escola após essas avaliações, incluindo sempre que existam os resultados e impactos da autoavaliação. A escola, pode para além do referido anteriormente, incluir outros aspetos que considere relevantes para a melhor compreensão da sua atividade.
- Documentos estruturantes e orientadores do Agrupamento de Escolas ou Escola Não Agrupada, tais como, o projeto educativo, o plano anual ou plurianual de

atividades, o regulamento interno, o relatório de autoavaliação, o(s) plano(s) de melhoria, bem como outros documentos estruturantes, no âmbito da autonomia organizativa, curricular e pedagógica da escola que sejam considerados pertinentes;

- Outros documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo que a equipa inspetiva possa solicitar;
- Relatórios de avaliação externa dos ciclos anteriores.

A análise da informação estatística incide fundamentalmente sobre os dados e indicadores disponíveis no portal Info-Escolas, bem como outros dados estatísticos de caracterização da escola ou do agrupamento.

A observação da prática educativa e letiva ocorre num período prévio à visita principal, num conjunto de grupos/turmas dos diferentes níveis de educação e ensino, definido pela equipa de avaliação externa, a partir do universo de horários dos grupos e turmas remetidos pela escola e comunicado à escola com 2 a 3 dias de antecedência. Esta observação incide, fundamentalmente, na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos.

A finalidade das observações é enriquecer a interpelação dos grupos de entrevistados e contribuir para a recolha de evidências, articulando com as restantes fontes de informação. Nesta observação da prática educativa e letiva, cada avaliador da equipa avaliativa observa diferentes grupos/turma.

A duração da visita é normalmente de três a cinco dias, e varia em função da dimensão da escola e da sua diversidade interna. As agendas são acordadas entre a equipa de avaliação e o/a diretor(a) da unidade orgânica nos dias anteriores à visita, podendo ocorrer momentos paralelos de visita e de entrevistas de grupo, com o intuito de aumentar a recolha de informação. As agendas podem adotar variações consoante as configurações e calendários das próprias escolas.

A visita inicia-se com uma sessão de apresentação da escola que é feita pelo(a) diretor(a) e por outros intervenientes da comunidade educativa perante a equipa de avaliação externa, sendo por norma um momento participado por alunos, docentes e não docentes, pais e encarregados de educação e entidades parceiras.

A observação direta abrange as instalações, os equipamentos e os ambientes educativos, sendo efetuados contactos com diferentes intervenientes do processo educativo.

As entrevistas de grupo são utilizadas pela equipa de avaliação externa para interpelar a comunidade educativa e para recolher informação, sendo os participantes em cada grupo de entrevistados designados de acordo com as regras definidas nas agendas de trabalho.

Na entrevista com o/a diretor(a) e a sua equipa, no final da visita, os avaliadores dão um primeiro *feedback* sobre a avaliação realizada.

O relatório de avaliação é composto pelas evidências e juízos avaliativos sobre cada um dos campos de análise, que suportam a classificação atribuída ao domínio, bem como os pontos fortes e áreas de melhoria, tendo como principal objetivo informar e apoiar as comunidades educativas e a administração.

A escala utilizada na classificação por domínio, mantêm os 5 níveis utilizados no 2º ciclo da AEE, no entanto, a sintaxe de cada nível apresenta ligeiras diferenças relativamente à anterior, procurando-se uma simplificação do conteúdo e significado, e conseqüente harmonia na interpretação. A escala utilizada é a seguinte (IGEC, 2019):

- **Excelente:** predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo práticas inovadoras e resultados notáveis. Não existem áreas que carecem de melhorias significativas. Tanto as práticas inovadoras como os resultados notáveis são generalizados e sustentados.
- **Muito Bom:** predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, incluindo boas práticas e resultados notáveis. Tanto as boas práticas como os resultados notáveis são generalizados.

- **Bom:** os pontos fortes sobrepõem-se significativamente aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda áreas significativas de melhoria.
- **Suficiente:** os pontos fortes sobrepõem-se aos pontos fracos, na maioria dos campos de análise, mas a ação ainda não é generalizada, nem sustentada. Os resultados são positivos na maioria dos indicadores, mas existem ainda lacunas importantes e a melhoria nos últimos anos não é evidente.
- **Insuficiente:** os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes ou existem áreas importantes que carecem de melhorias urgentes. Os resultados são globalmente negativos e não revelam uma tendência de melhoria consistente.

A escola, após a disponibilização do projeto de relatório, dispõe de 15 dias úteis, se assim o entender, para apresentação de contraditório, que será devidamente analisado na elaboração do relatório final. Após conhecimento do referido relatório final, a escola ainda dispõe de dez dias úteis para apresentar um recurso.

Tal como nos ciclos anteriores, os relatórios de avaliação são públicos, estando disponíveis nas páginas web da escola e da IGEC.

Neste 3º ciclo da AEE a periodicidade de avaliação pretendida para cada unidade orgânica era de uma vez em cada ciclo regular de avaliação, no entanto, devido à pandemia da COVID-19 este desígnio encontra-se muito condicionado.

Após a realização de uma avaliação regular, por proposta da equipa de avaliação ou da própria escola, pode existir uma avaliação intercalar focada em alguns domínios cujos resultados não foram considerados satisfatórios, tendo sido necessário a implementação de ações de melhoria ou de processos inovadores. Nestas avaliações, a equipa de avaliação externa pode ser acompanhada, no todo ou em parte da intervenção, por outros especialistas.

Após o seu início no ano letivo 2018/2019, mais concretamente em 2019, o 3º ciclo da AEE é o que no momento de redação desta dissertação se encontra vigente.

2.2.4 Breve análise comparativa dos objetivos e quadros de referência dos três ciclos da Avaliação Externa das Escolas

De acordo com Fialho, et al, in Pacheco, 2020, a análise dos objetivos da AEE definidos nos quadros de referência dos diferentes ciclos avaliativos, demonstra mudanças significativas no trajeto realizado, pois no 1º ciclo pretendia-se essencialmente “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática”, no 2º ciclo o objetivo era validar “as práticas de autoavaliação”, e atualmente no 3º ciclo, o objetivo é “ aferir a efetividade das práticas de autoavaliação nas escolas.

No 1º ciclo da AEE um dos objetivos refere “Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas”, permitindo-nos concluir que para o Ministério da Educação (legislador), já nessa altura, as práticas de autoavaliação deveriam estar mais ou menos consolidadas nos Agrupamentos de Escolas, ou Escolas não agrupadas.

Nos três ciclos avaliativos surge de uma forma constante, apesar de redação distinta, três objetivos similares, tal como se pode ser no quadro 7.

QUADRO 7 - Objetivos similares nos 3 ciclos da AEE

1º OBJETIVO	2º OBJETIVO	3º OBJETIVO
Contribuir para a recolha de informações sobre as escolas e da qualidade do trabalho que nelas se realiza.	Aumentar o nível de conhecimento das comunidades educativas e da sociedade sobre as escolas.	Apoiar a tomada de decisões ao nível da política educativa.

Fonte: Fialho, et al, 2020 (adaptado)

Esta constância de objetivos nos três ciclos avaliativos permite-nos concluir que ao longo do tempo foi existindo um aprofundamento da *accountability* e da participação da comunidade educativa nos processos avaliativos das unidades orgânicas, tal como se pode comprovar nos objetivos registados no quadro 8.

QUADRO 8 - Objetivos que visam o aprofundamento da accountability e da participação da comunidade educativa nos 3 ciclos da AEE

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.	Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas.	Promover uma cultura de participação da comunidade educativa.

Fonte: Fialho, et al, 2020 (adaptado)

De acordo com o mesmo autor, existe uma área que distingue os três ciclos da AEE, que se prende com a análise dos resultados, existindo uma evolução de acordo com as legislações e políticas educativas de cada período. Assim, no 1º ciclo importava avaliar “a qualidade das práticas e dos seus resultados”, no 2º ciclo a intenção era “promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos”, e no 3º ciclo surge a associação entre o ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas inclusivas, na sequência da publicação do decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho, através do objetivo “Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos”.

Existe uma evolução do 1º ciclo para os seguintes no que concerne à importância dada à identificação de pontos fortes e áreas prioritárias, que é inexistente nesse ciclo, aparecendo de forma destacada no 2º ciclo com a identificação desses aspetos e o seu impacto na “melhoria do trabalho das escolas”, e no 3º ciclo “com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas”.

Por sua vez, em cada ciclo avaliativo existe uma marca identitária que os distingue entre si, que é no 1º ciclo a ênfase dos mecanismos e procedimentos da autonomia das escolas, que não é mais abordada de forma objetiva nos restantes ciclos, no 2º ciclo a questão da responsabilização, e no 3º ciclo a problemática da inclusão.

Ao nível dos quadros de referência, e conforme destacam Almeida et al. (2011), in Pacheco, (2020), ocorreu uma simplificação do 1º para o 2º ciclo da AEE, tendo os 5 domínios sido reduzidos para 3, aumento posteriormente para 4 no 3º ciclo, tal como se pode constatar no quadro 9.

QUADRO 9 - Domínios dos quadros de referência dos três ciclos da AEE

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
1. Resultados	2. Resultados	1. Autoavaliação
2. Prestação do Serviço Educativo	3. Prestação do Serviço Educativo	2. Liderança e Gestão
3. Organização e Gestão Escolar	4. Liderança e Gestão	3. Prestação do Serviço Educativo
4. Liderança		4. Resultados
5. Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola		

Fonte: Fialho, et al, 2020 (adaptado)

Da análise aos respetivos domínios dos quadros de referência podemos concluir o seguinte:

- É dada de uma forma continuada uma grande importância aos domínios “Resultados” e “Prestação do Serviço Educativo”, pois são os únicos que se mantêm nos três ciclos avaliativos, apesar de no 3º ciclo ocuparem os últimos dois lugares;
- A par desses domínios, a “Liderança” e a “Gestão” são igualmente importantes, independentemente de estarem distintos no 1º ciclo, ou formando um único domínio nos 2º e 3º ciclos. A importância dos domínios foi aumentando à medida que surgiram novos ciclos avaliativos passando do 3º e 4º domínio no quadro de referência do 1º ciclo para o 2º domínio no quadro de referência do 3º ciclo da AEE;

- A autoavaliação é o domínio que mais alterações sofreu ao longo dos ciclos avaliativos, sendo o último domínio do 1º ciclo, deixando de existir como domínio individual no 2º ciclo, existindo apenas como campo de análise no domínio “Liderança e Gestão”, e passou a um papel central no quadro de referência do 3º ciclo, ocupando o 1º domínio;

Parte II

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA

3.1. Definição do problema central e questões orientadoras da investigação

Começamos por lembrar o problema que orientou a presente investigação. De que modo a avaliação externa realizada nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do serviço por elas prestado? Mais concretamente, pretendemos os efeitos do primeiro ciclo de avaliação externa de escolas no Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó. Para tal definimos as seguintes questões de investigação:

- De que forma é que os professores da escola envolvidos na avaliação externa veem este processo?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, a metodologia utilizada pela equipa avaliadora durante a visita ao agrupamento foi a mais adequada à finalidade da AEE?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, a avaliação atribuída pela equipa avaliadora nos diferentes domínios traduziu o real desempenho do agrupamento nesses domínios?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, como se organizou a escola para elaborar o plano de melhoria decorrente do relatório da avaliação externa?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, o que mudou nas práticas pedagógicas dos professores após a avaliação externa?
- Na perspetiva dos docentes envolvidos, as medidas previstas no plano de melhoria foram transitórias ou definitivas?
- O plano de melhoria contribuiu para a melhoria da qualidade educativa pretendida?

Partindo daqui, foi possível desenhar uma estratégia metodológica que agora explicitamos.

3.2. Desenho metodológico

A escolha da metodologia a utilizar por qualquer investigador deve ser uma decisão refletida, ponderada e adequada não apenas ao problema em estudo, mas também aos objetivos e às questões por si levantadas (Sousa & Batista, 2011). A maioria dos especialistas atuais considera que a metodologia qualitativa é a mais adequada para o estudo dos fenómenos educacionais, que segundo Bogdan e Biklen (1994), é uma metodologia de investigação voltada para a descrição, fundamentação e estudo das percepções pessoais. De acordo com Rocha, 1999 cit. Sousa & Batista, 2011, o paradigma qualitativo tende a ser considerado mais adequado do que o quantitativo para o estudo e a avaliação das escolas, nomeadamente para "captar os aspetos contextuais, informais, processuais, dinâmicos, fenomenológicos, representacionais e intencionais das escolas e dos seus atores" (p.48).

Estando a investigação que pretendo desenvolver associada à avaliação externa das escolas e sua influência na qualidade do serviço educativo prestado, considero que a metodologia de investigação a utilizar enquadra-se no paradigma qualitativo, sendo que, tal como refere Courela (2007) "a possibilidade de adequação ao momento, fazem da investigação interpretativa/qualitativa uma prática desafiante e motivadora, construtora de apropriações ricas com sentido no percurso pessoal e profissional do investigador, mas também de grande exigência" (pp. 331-332).

Deste modo, no âmbito da investigação qualitativa que se caracteriza pela existência de diversas estratégias e metodologias, em grande parte devido à variedade de fundamentos, vou optar nesta minha investigação pela metodologia de estudo de caso pois admite uma grande multiplicidade de abordagens, sendo igualmente a mais adequada aos objetivos da minha investigação, e porque são inúmeros os autores que se têm debruçado sobre esta metodologia, demonstrando a sua pertinência nos domínios da investigação educativa. Para além do referido anteriormente, a opção por esta metodologia/estratégia de investigação no trabalho que pretendo realizar, enquadra-se nos pressupostos defendidos por Yin (2005), em que a metodologia de estudo de caso utiliza-se em investigações nas quais as questões da pesquisa sejam "como" ou "por que", e não exige controle sobre os eventos comportamentais, focalizando-se em acontecimentos contemporâneos. Todos

estes pressupostos estão de acordo com a minha investigação, porque relativamente aos últimos dois aspetos, a investigação a realizar assenta nesses princípios, ou seja, não existe um controle dos eventos comportamentais, e focalizar-se-á em acontecimentos que ainda estão em pleno desenvolvimento. No que concerne ao problema principal da mesma, pretendo saber “como” ou “por que” a avaliação externa contribuiu ou não para a melhoria da qualidade educativa do agrupamento.

No entanto, segundo vários autores que se debruçam sobre o estudo de caso, entre os quais André (2005), Mazzotti (2006), Stake (1995), Yin (2001), (André, 2013), referem que existem dois aspetos comuns para se considerar o uso dessa metodologia, que são:

- 1- o caso tem uma especificidade que merece ser investigada;
- 2- o estudo deve considerar os vários aspetos em torno do caso, requerendo o uso de diversos procedimentos metodológicos para desenvolver esse estudo.

Neste âmbito, são várias as perguntas chave que devem estar na base do estudo de caso, começando por: qual é o caso? Sendo que em seguida devemos questionar: por que é importante estudá-lo? E após o reconhecimento dessa importância, é necessário realizar o estudo, tendo em conta o seu contexto e a multiplicidade de elementos que o compõem (André, 2013).

O estudo de caso realizado decorreu no agrupamento de escolas onde trabalho, o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, que foi alvo de avaliação externa entre os dias 18 e 21 março de 2014. Após essa ação de acompanhamento, foi elaborado um plano de melhoria a partir do relatório apresentado, que já está a ser implementado desde o ano letivo 2014/2015. Pretende-se, com esta dissertação, verificar se todas as mudanças implementadas em consequência da avaliação externa contribuíram e contribuem para a melhoria do serviço educativo prestado pelo agrupamento.

A escolha do estudo de caso como metodologia de investigação para este trabalho, deve-se ao facto de procurar compreender os efeitos de um fenómeno organizacional (avaliação externa) no funcionamento de uma instituição educativa através de um estudo empírico que procurará comprovar uma teoria ou raciocínio, utilizando como uma das principais fontes de informações, os questionários (Yin, 2005).

A importância desse estudo, é contribuir para perceber se a avaliação externa das escolas cumpriu com a grande finalidade para a qual foi criada, ou seja, de contribuir para a melhoria do ensino público do nosso país. Este contributo assume particular relevância num momento em que nos encontramos no 3º ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

As técnicas de investigação privilegiadas na recolha de dados para este trabalho são, a análise documental – do relatório da avaliação externa, dos documentos produzidos pela escola após essa avaliação, nomeadamente o plano de melhoria elaborado e os registos que existem do seu processo de elaboração, entre as quais os cronogramas e as atas das equipas de trabalho, bem como o processo de aprovação e os relatórios trimestrais da aplicação do plano de melhoria. Para além disso, recolheu-se informação mediante a aplicação online de um questionário aos professores que participaram neste processo de avaliação externa.

Para além da metodologia qualitativa, vamos igualmente utilizar um pouco a metodologia quantitativa, nomeadamente através da análise estatística dos resultados escolares às diferentes disciplinas e anos de escolaridade antes e após a avaliação externa ao agrupamento.

Em suma, a metodologia utilizada na investigação é uma metodologia mista com sobreposição do paradigma qualitativo relativamente ao paradigma quantitativo.

Vamos ainda recorrer à análise dos resultados escolares às diferentes disciplinas e anos de escolaridade antes e após a avaliação externa ao agrupamento.

Face ao exposto, recorreremos a uma metodologia mista, combinando dados qualitativos e quantitativos na nossa análise.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó

O Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, e o único agrupamento de escolas do concelho de Alijó, que pertence ao distrito de Vila Real. O concelho é delimitado geograficamente pelos rios Douro, Tua, Tinhela e Pinhão, e por um relevo montanhoso, apresentando uma área aproximada de 300 Km². É composto por 14 freguesias, onde residem de acordo com os Censos 2021, 10.486 habitantes, o que corresponde a uma diminuição da população residente de aproximadamente 12%, relativamente aos Censos de 2011. Esta perda de população enquadra-se na realidade com que se deparam todos os concelhos do interior do país, e que de uma forma direta se faz sentir no quotidiano da unidade orgânica, nomeadamente na definição da oferta educativa, entre outros aspetos.

Historicamente, Alijó está implantado num eixo que terá servido de fronteira em permanentes mutações, e só a partir da construção do primeiro quartel no século XIII, nomeadamente em 1225, é que o rei D. Sancho II mandou povoar a localidade, que se encontrava até então abandonada, dando-lhe carta de foral em abril de 1226. É por estes motivos que o rei D. Sancho II é o patrono do agrupamento.

Tanto hoje como no passado, o clima, a situação geográfica e o património natural e arqueológico impuseram-se como fatores de atração, sendo o concelho detentor dos mais belos solares, igrejas, capelas e casas senhoriais distribuídas pelas diversas freguesias. Alijó é um concelho inserido na Região Demarcada do Douro que vive essencialmente da agricultura, do pequeno comércio e do turismo. A cultura vitivinícola - cultura dos vinhos finos ou generosos e de mesa, praticada essencialmente nas terras junto aos rios que delimitam o concelho, é o principal suporte económico.

As instalações mais antigas da sede do Agrupamento funcionaram inicialmente como liceu, tendo sido uma extensão da atual Escola Secundária Camilo Castelo Branco de Vila Real até 1975, data em que obteve autonomia. O primeiro Agrupamento Vertical de Escolas de Alijó foi constituído no ano 2003, integrando vários níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao 3.º ciclo do Ensino Básico. Esta situação alterou-se no ano letivo de

2007/2008, ocorrendo a fusão da então Escola Secundária de Alijó com o Agrupamento Vertical de Escolas de Alijó, dando origem ao novo agrupamento, que ano letivo de 2009/2010 passou a ter a designação de Agrupamento de Escolas de Alijó. No ano letivo 2010/2011, dá-se a fusão entre os dois agrupamentos de escolas que existiam no concelho, o Agrupamento de Escolas do Pinhão a sul, e Agrupamento de Escola de Alijó a norte, dando origem ao atual Agrupamento de Escola, que na época manteve a designação de Agrupamento de Escolas de Alijó. No ano letivo de 2013/2014, passou a designar-se Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, nome que mantém até hoje.

O Agrupamento atualmente ainda possui uma distribuição de estabelecimentos de ensino bastante dispersa pelas várias localidades do concelho (Figura 1), cuja tipologia é a apresentada no Quadro 10.

QUADRO 10 - Estabelecimentos de Ensino que constituem o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó

ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	NÍVEIS DE ENSINO
Escola Básica e Secundária D. Sancho II, Alijó (Escola Sede)	2º ciclo, 3º ciclo e Secundário
Escola Básica do Pinhão	2º ciclo e 3º ciclo
Escola Básica de Alijó (Centro Escolar)	Educação Pré-escolar e 1º ciclo
Escola Básica nº 1 do Pinhão	Educação Pré-escolar e 1º ciclo
Escola Básica de Favaios	1º ciclo
Escola Básica de Sanfins do Douro	Educação Pré-escolar e 1º ciclo
Escola Básica de Vilar de Maçada	Educação Pré-escolar e 1º ciclo
Escola Básica de Pegarinhos	Educação Pré-escolar e 1º ciclo

Fonte: DGEEC, 2022

SECUNDÁRIO	205
TOTAL	903 (-5 relativamente a 2020/2021) (-29 relativamente a 2019/2020) (-198 relativamente a 2016/2017) (-428 relativamente a 2013/2014)

Fonte: MISI, 2022

No universo total dos alunos que frequentam o agrupamento de escolas existe um número significativo que apresenta necessidades da implementação de medidas educativas seletivas e adicionais, tal como previsto no decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho, em virtude das dificuldades de aprendizagem consequentes das suas características físicas e/ou psicológicas. O quadro 12 apresenta o número de alunos com essas características por ciclo de escolaridade.

QUADRO 12 - Número de alunos do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó com medidas educativas seletivas e adicionais

NÍVEIS DE ENSINO	Nº DE ALUNOS NEE
PRÉ-ESCOLAR	1
1º CICLO	10
2º CICLO	14 (2 medidas adicionais)
3º CICLO	19 (4 medidas adicionais)
SECUNDÁRIO (Cursos Científico Humanísticos)	7 (1 medida adicional)
SECUNDÁRIO (Cursos Profissionais)	19 (2 medidas adicionais)
TOTAL	70 (9 medidas adicionais)

Fonte: EMAEI do AE D. Sancho II, Alijó, 2021

No âmbito socioeconómico os alunos provêm maioritariamente de famílias com um nível de escolarização médio/baixo, e com baixos rendimentos per capita.

Em suma, o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, é uma unidade orgânica constituída por vários estabelecimentos de ensino distribuídos por todo o concelho, apesar de ter sofrido uma significativa diminuição do nº de discentes nos últimos anos letivos.

A maioria dos alunos provêm de agregados familiares com níveis de escolarização relativamente baixos, apesar de em crescimento nos últimos anos, o que é gerador de baixas expectativas de formação académica e consequentemente implicação negativa ao nível do interesse e empenho demonstrado no processo ensino-aprendizagem. Para além desta realidade, a percentagem de alunos com medidas de aprendizagem seletivas ou adicionais é significativa. Dessa forma, podemos considerar que o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, apresenta, tal como em 2014, variáveis de contexto desfavoráveis que condicionam a prestação do serviço educativo.

4.1. Análise do Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento

Após a realização da visita da equipa de avaliação designada pela IGEC (constituída por 2 inspetores e uma perita externa, docente/investigadora do ensino superior) ao Agrupamento de Escolas D. Sancho II – Alijó, que decorreu entre os dias 18 e 21 de março de 2014, esta apresentou um relatório com as principais conclusões decorrentes da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

O relatório final apresentado pela equipa avaliativa, foi elaborado de acordo com as premissas definidas pela IGEC para o 2º ciclo da AEE, sendo o resultado da avaliação expresso em quatro capítulos – Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Avaliação por Domínio, e Pontos Fortes e Áreas de Melhoria. De acordo com a IGEC, 2013, os relatórios eram elaborados a partir da análise dos documentos fundamentais da escola, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, dos resultados dos questionários de satisfação e das entrevistas.

No relatório constavam os motivos que estiveram na base das avaliações por si atribuídas nos 3 domínios avaliados no âmbito do 2º ciclo da AEE, bem como os pontos fortes e as áreas de melhoria. A avaliação atribuída nos 3 domínios, Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão, foi igual em todos eles e foi de Suficiente. De acordo com a escala avaliativa utilizada neste ciclo da AEE, a atribuição da menção de Suficiente em todos os domínios significou que *“A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas do Agrupamento.”* (IGEC, 2014)

No que concerne ao domínio dos Resultados, as principais razões que a equipa avaliativa apontou para a avaliação atribuída, foram ao nível do referencial Resultados Académicos, as seguintes:

- As taxas de transição/conclusão e os resultados da avaliação externa nos três ciclos do ensino básico, nos anos letivos 2010-2011 e 2011-2012, situaram-se aquém dos valores esperados para as escolas/agrupamentos de contexto análogo, à exceção da taxa de conclusão do 9.º ano, em 2010-2011, acima do valor esperado.
- Os resultados do Agrupamento, em 2010-2011 e 2011-2012, quando comparados com os das escolas do mesmo cluster, situaram-se, maioritariamente, a baixo da mediana.
- Apesar das variáveis de contexto socioeconómicas, em 2011-2012, serem desfavoráveis, os resultados dos alunos do agrupamento ficaram globalmente aquém dos valores esperados para agrupamentos de contexto análogo e aquém da mediana para os agrupamentos do mesmo grupo de referência. Esta realidade mostra a necessidade de um maior investimento do agrupamento nos processos de ensino e de aprendizagem, com particular relevo nos três ciclos do ensino básico.
- Apesar do Agrupamento ter apresentado como fatores justificativos do insucesso escolar apresentado, os fatores externos, não demonstrou na maioria dos

anos de escolaridade, evidências da concretização de uma reflexão aprofundada sobre as práticas de ensino, que (re)orientem a conceção de estratégias eficazes de melhoria dos resultados.

A utilização da análise do «valor esperado» na avaliação do referencial, pretende, tal como refere Hadji (1994) proceder a uma certificação, pois, segundo o autor, é a partir da definição daquilo que se espera (referente), que se avalia aquilo que de fato existe (realidade), e sobre a qual se efetua a produção de um juízo, e conseqüentemente a determinação de um “valor”, sendo esta, a vertente mais comum atribuída à ação de avaliar.

As conclusões apresentadas pela equipa avaliativa neste referencial resultaram da análise da informação estatística do perfil do agrupamento/valor esperado (IGEC, 2013), que consistiu na utilização do modelo de comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo, designado de modelo «valor esperado», possibilitando à equipa a análise dos resultados escolares enquadrados em dados de contexto (clusters). A comparação dos valores observados com os valores esperados das variáveis associadas aos resultados académicos, permitiu concluir que globalmente o agrupamento apresentava resultados académicos aquém do “valor esperado”, não evidenciando uma reflexão profunda das práticas de ensino, nem definição de estratégias para a melhoria das aprendizagens.

Relativamente ao referencial Resultados Sociais, as principais razões que a equipa avaliativa apontou para a avaliação atribuída, foram as seguintes:

- Existência de um elevado número de indisciplina em sala de aula, cujos procedimentos adotados para os evitar eram o encaminhamento dos alunos perturbadores para a biblioteca e/ou para apoio psicológico nos casos considerados mais problemáticos, entre outras. No entanto, face a comportamentos desadequados de alguns alunos, nomeadamente na escola-sede, foi evidente que a adoção do código de conduta do agrupamento não era assumida por todos os alunos.
- O desenvolvimento cívico das crianças e dos alunos era fomentado através do incentivo da sua participação em vários clubes, concursos, campeonatos e

projetos, com destaque para o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar e o projeto Promoção e Educação para a Saúde.

- Os alunos expressavam os seus interesses e opiniões junto dos diretores de turma, dos docentes e da direção, no entanto, as práticas de auscultação dos estudantes não eram frequentes, bem como a atribuição de responsabilidades. Os alunos, na generalidade, participavam na vida escolar, envolvendo-se em atividades que lhe eram destinadas. Os alunos estavam representados nos órgãos em que tinham assento, nomeadamente ao nível do Conselho Geral e estavam constituídos em Associação de Estudantes.

O impacto negativo que a indisciplina dentro e fora da sala de aula apresenta em todo o processo ensino-aprendizagem, e conseqüentemente nos resultados escolares dos alunos, é de acordo com Inácio (2019), um dos maiores obstáculos enfrentado pelas escolas no contexto atual, gerando angústia, quer nos professores, quer nos diretores e até mesmo nos próprios alunos, por contrariar e afetar os propósitos das instituições de ensino. Dessa forma, as conclusões do relatório demonstraram que o agrupamento necessitava de desenvolver estratégias e procedimentos que permitissem a assunção por todos de um código de conduta adequado.

A utilização de projetos para o desenvolvimento cívico dos alunos, e a promoção da sua participação e representação nos diferentes órgãos de gestão escolar, nomeadamente no Conselho Geral e Associação de Estudantes, é de acordo com Mouraz (2011), uma das condições que contribui para o seu sucesso escolar, sendo igualmente um sinal prospetivo de uma cidadania responsável, que serão capazes de demonstrar noutros contextos das suas vidas.

No âmbito do referencial Reconhecimento da Comunidade, a equipa avaliativa fundamentou a avaliação atribuída, nos seguintes aspetos:

- Os vários elementos da comunidade educativa demonstraram algum apreço relativamente ao trabalho realizado pelos diretores de turma, à disponibilidade da direção, ao ambiente de trabalho e ao funcionamento dos jardins de infância. No entanto um número significativo de pais e encarregados de educação

demonstrou insatisfação relativamente a determinados aspetos, tais como: resultados académicos, qualidade do ensino, justiça nas avaliações, comportamento dos alunos, resolução das situações de indisciplina, ensino experimental, frequência da biblioteca e utilização do computador na sala de aula.

- O Agrupamento valoriza os sucessos dos seus alunos através da promoção de iniciativas culturais e desportivas, da realização de exposições, de publicações na página Web, no jornal escolar e de edição dos trabalhos produzidos, no âmbito das várias áreas do saber. O reconhecimento e a valorização dos sucessos académicos dos alunos é feito através da atribuição de prémios de mérito.
- O Agrupamento disponibiliza aos alunos um conjunto diversificado de clubes com o objetivo de incrementar ações inovadoras e boas práticas pedagógicas. No entanto, os mesmos não se revelavam eficazes na prevenção e combate aos comportamentos menos ajustados, não sendo visível uma ação estratégica integradora do desenvolvimento cívico dos alunos. Por outro lado, não existia uma articulação entre os referidos clubes e os currículos das diferentes disciplinas, não existindo a esse nível uma verdadeira intencionalidade.
- O Agrupamento encontrava-se envolvido no quotidiano do concelho, procurando contribuir para o desenvolvimento local, no entanto, essas parcerias não eram capitalizadas para atuações mais interventivas de mobilização de todos os parceiros na ação educativa/formativa, de modo a contribuir para a resolução dos problemas diagnosticados, nomeadamente a melhoria dos resultados escolares.

Como referido por Alves e Varela (2012), a relação entre a escola e a comunidade educativa tem vindo a assumir uma centralidade crescente nas últimas décadas, quer enquanto alvo de atenção dos debates sociais e políticos, quer como objeto de pesquisa e avaliação educativa. A escola não deve ser considerada como uma organização social isolada, que se valida e justifica internamente. A escola deve ser encarada como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, que tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados. É nesta visão, que se fundamenta um dos objetivos do 2º ciclo da AEE “Fomentar a

participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas”, procurando a equipa avaliativa avaliar este referencial de Reconhecimento da Comunidade, com o intuito de verificar o estado da relação entre agrupamento e comunidade envolvente, e o conseqüente impacto em ambos.

No âmbito do domínio Prestação do Serviço Educativo, e mais concretamente no referencial Planeamento e Articulação, as razões que a equipa avaliativa apontou para a avaliação atribuída, foram as seguintes:

- As práticas de articulação vertical e horizontal do Agrupamento eram pouco consistentes, tendo sido este aspeto já identificado no anterior ciclo de avaliação externa. Não existe uma prática generalizada na gestão articulada do currículo, de uma forma intencional e estratégica, perspetivando a aquisição e progressão das aprendizagens anteriores nos níveis de ensino subsequentes.
- O Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades eram documentos que apresentam fragilidades de conceção e operacionalização. Por sua vez, o plano anual de atividades sendo construído com base nas linhas orientadoras do projeto educativo, não era desenvolvido de um modo pedagogicamente adequado, nomeadamente com o intuito de contribuir para o desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, e desenvolvimento de competências, mas era “visto” pela comunidade educativa como um documento de convivência do Agrupamento. Os planos de grupo/turma definiam as estratégias e atividades orientadas para a sequencialidade das aprendizagens e o desenvolvimento do currículo, no entanto eram omissos sobre práticas de diferenciação pedagógica, de contextualização do currículo face ao património cultural e ambiental e careciam de monitorização e de informação sistematizada sobre os resultados e o percurso escolar dos alunos.
- Os docentes analisavam o percurso educativo e escolar das crianças/alunos, bem como os resultados escolares, nas respetivas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, e no conselho pedagógico. No entanto, verificava-se que de um modo geral essas análises e as estratégias definidas e implementadas não

contribuíam para a melhoria dos resultados, nem elevavam a qualidade das aprendizagens dos mesmos.

- O trabalho colaborativo entre docentes apresentava debilidades, quer no âmbito da planificação dos conteúdos programáticos e das atividades inscritas no plano anual, quer na produção e partilha de materiais de apoio à atividade letiva e de instrumentos de avaliação. Esta fragilidade já tinha sido apresentada na anterior avaliação externa do agrupamento, e constatou-se não ter sido ultrapassada.

O projeto educativo de escola, de acordo com Braz (2012) é o documento central de toda a política educativa de uma unidade orgânica, definindo a visão estratégica do que se pretende para a escola e a visão interpretativa da sua missão, criando a oportunidade e explorando a capacidade dos professores, em conjunto de refletirem sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e as formas de os solucionar. Deve ser um documento robusto, que permita a construção de estratégias educativas capazes de responder às necessidades diagnosticadas. Por sua vez, o plano anual de atividades tem de apresentar um conjunto de atividades muito intencionais, que permitam a consecução dos objetivos do projeto educativo. É neste contexto, que a equipa avaliativa ao apresentar as fragilidades de ambos os documentos, aponta o caminho que a escola deve fazer no sentido de os melhorar de uma forma verdadeiramente conseqüente, contribuindo para o desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, e desenvolvimento de competências, e não um documento de convivência do Agrupamento.

O enraizamento de práticas colaborativas, no entender de Costa (2016) promove as práticas de articulação curricular, promovendo a adequação do currículo às necessidades e características dos alunos. Assim, a partir da avaliação realizada no agrupamento, verificou-se uma debilidade na implementação do trabalho colaborativo, que conseqüentemente se refletiu na pouca consistência de práticas de articulação vertical e horizontal dos currículos, dificultando dessa forma, a aquisição e progressão das aprendizagens anteriores nos níveis de ensino seguintes.

No que concerne ao referencial Práticas de Ensino, a equipa avaliativa referiu o seguinte:

- As práticas explícitas de diferenciação pedagógica em sala de aula capazes de adequar o ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos eram muito pouco explícitas, assentando essencialmente no maior ou menor apoio dado pelo professor aos alunos na realização das atividades letivas.
- A adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais era concretizada através da articulação dos docentes titulares de grupo ou das turmas com os diretores de turma, os professores da educação especial, o Serviço de Psicologia e Orientação e os parceiros educativos locais, designadamente o Centro de Recursos para a Inclusão Douro que providencia apoio na terapia da fala e serviços de psicologia, com impacto nos comportamentos e no desempenho destes alunos, reforçando a sua inclusão.
- A estratégia definida pelo agrupamento para melhoria dos resultados académicos, nomeadamente as salas de estudo e as tutorias, estava demasiado focada nas disciplinas objeto de exame, não existindo dessa forma os (re)ajustamentos do planeamento/avaliação das aprendizagens e dos apoios educativos adequados à diferenciação pedagógica e às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- As metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens não eram generalizadas, embora se procurasse promover o ensino experimental das ciências, em todas as escolas do Agrupamento. A dimensão artística, sobretudo as artes gráficas, o teatro e a música era utilizada como fator de motivação das crianças e dos alunos para a escola.
- Existia uma prática pouco generalizada de utilização dos recursos tecnológicos disponíveis, nomeadamente a plataforma *Moodle*, como suporte ao ensino e aprendizagem.
- Nas práticas de ensino não existia uma estratégia de reflexão dos docentes, com o intuito de (re)ajustar as metodologias com vista à maximização das respostas educativas e à exequibilidade de opções metodológicas, tendo em conta o fraco impacto na qualidade das aprendizagens e nos resultados alcançados. O Agrupamento não elaborava planos de ação de melhoria, face às debilidades

identificadas, orientados para os contextos de educação e ensino e para a valorização das potencialidades dos alunos.

- O acompanhamento e a supervisão da prática letiva eram realizados nas reuniões dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma. Dessa forma, o Agrupamento não tinha desenvolvido um processo de reflexão sobre os aspetos suscetíveis da melhoria, com efeitos no desenvolvimento profissional e na partilha de boas práticas. Não existia qualquer mecanismo de monitorização para a supervisão da prática letiva em sala de aula, como estratégia formativa, Este aspeto já tinha sido identificado na anterior avaliação externa realizada ao agrupamento e ainda não tinha sido superado.

A análise que a equipa avaliativa apresentou neste referencial, vai ao encontro dos aspetos a melhorar que mais vezes foram apresentados ao longo do 2º ciclo da AEE (IGEC, 2018), nomeadamente a necessidade de uma maior diferenciação pedagógica, o recurso a mais metodologias ativas e experimentais, e um efetivo trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento, da gestão do currículo e da avaliação formativa, destacando-se como área crítica, na generalidade das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula.

Relativamente ao referencial Monitorização e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem a equipa avaliativa referiu que:

- A avaliação dos progressos e das aprendizagens de crianças e alunos era definida a partir dos critérios definidos no conselho pedagógico e nas estruturas intermédias. Nos critérios e nas diferentes modalidades de avaliação constata-se que a vertente formativa da mesma não era valorizada de modo concertado em todas as disciplinas, nem por todos os docentes como um processo autorregulador da aprendizagem. Os instrumentos de avaliação não eram diversificados, não tendo em linha de conta aos diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem. A ausência de elaboração conjunta de instrumentos de avaliação não garantia a fiabilidade e rigor dos procedimentos avaliativos do Agrupamento.

- A análise dos resultados académicos mostrava discrepâncias, por vezes significativas, entre as classificações internas e as obtidas nas avaliações externas.
- Verificou-se que perante as fragilidades manifestadas pelos alunos, os conselhos de turma nem sempre desenvolviam novas estratégias e metodologias, intencionalmente organizadas em função das dificuldades de aprendizagem de cada aluno. As medidas de promoção do sucesso escolar adotadas tendem a revelavam-se ineficazes na superação das dificuldades e na promoção do desejado sucesso escolar, em virtude da avaliação da eficácia das mesmas nem sempre era feita.
- A prevenção da desistência e do abandono escolar eram aspetos relevantes para a direção, que estabelecia para o efeito parcerias com *stakeholders* da comunidade envolvente. A integração de alunos com percursos escolares problemáticos levou a uma oferta formativa diversificada, com os cursos de educação e formação e com os cursos profissionais. A dinamização destes cursos conseguiu cativar os alunos para as vias profissionalizantes, através de uma atuação articulada com instituições e empresas, constituindo uma resposta eficaz para sustentar as situações de risco.

No âmbito do domínio da Liderança e Gestão, e mais especificamente no referencial do Planeamento e Articulação, as razões que a equipa avaliativa apontou para a avaliação atribuída, foram as seguintes:

- Os documentos estruturantes, nomeadamente o Projeto Educativo, denotavam ser construídos de forma pouco participada e divulgada pela comunidade educativa, apresentando fragilidades de conceção e operacionalização. Os documentos apresentavam excesso de informação, muitas vezes redundante e sem complementaridade, não existindo uma visão estratégica, uma articulação e coerência internas, bem como a inexistência de certos indicadores, o que dificultava a sua avaliação.
- A articulação entre as diversas lideranças do Agrupamento é débil representando um constrangimento à prossecução dos objetivos da unidade orgânica. O impacto da orientação estratégica e da proatividade do conselho geral, do conselho pedagógico e da equipa de autoavaliação na dinâmica do Agrupamento era pouco visível.

O conselho geral não assumia, em pleno, as competências que lhe são atribuídas e o conselho pedagógico revelava fragilidades na definição de uma estratégia, focada e concertada, com o objetivo de melhorar os resultados educativos.

- O Agrupamento para além dos projetos de empreendedorismo dos cursos profissionais, não estava envolvido em outros projetos e/ou clubes que se pudessem ser considerados como inovadores e com reconhecimento a nível local, nacional e internacional. Esta realidade já tinha sido identificada na anterior avaliação externa (Limitada abertura à inovação e a falta de monitorização de projetos e parcerias nos resultados dos alunos), como tal, consubstanciou mais um ponto fraco não superado.

Neste referencial a equipa avaliativa considerou que não existia uma harmonia entre os documentos estruturantes do agrupamento, e que as várias lideranças do agrupamento não estavam devidamente articuladas entre si, nem assumiam plenamente as suas competências. Para além disso, não existiam projetos e/ou clubes que projetassem a unidade orgânica em termos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Em relação ao referencial Gestão, a equipa avaliativa considerou que:

- A gestão dos recursos materiais e humanos era feita tendo em atenção as necessidades educativas e de funcionamento do Agrupamento, o perfil pessoal dos profissionais e as suas competências específicas. A estabilidade do corpo docente e dos assistentes operacionais facilitava a gestão dos recursos humanos, onde a proximidade e o conhecimento das características individuais permitia a rentabilização dos mesmos. No que concerne ao pessoal docente, era respeitado o princípio da continuidade pedagógica, dando-se prioridade à atribuição do cargo de diretor de turma e à lecionação de turmas com características particulares.
- A constituição das turmas e a elaboração dos horários das crianças e dos alunos eram realizados de acordo com os critérios e os princípios orientadores formalizados em documentos próprios.

- Nos circuitos de comunicação interna e externa, coexistiam o correio eletrónico, o website do agrupamento, ainda que pouco dinâmico, e o Jornal do Agrupamento. A plataforma Moodle não era assumida como importante ferramenta pedagógica, pois não se encontrava generalizada entre o corpo docente, nem na comunicação com os alunos e encarregados de educação. Dessa forma, considerou-se que os diferentes mecanismos de comunicação existentes necessitavam de uma maior consistência para se tornarem mais eficazes, permitindo assim dar uma maior visibilidade aos diferentes documentos.

No âmbito do referencial da Autoavaliação e Melhoria, a equipa avaliativa considerou que:

- A equipa de autoavaliação do agrupamento, que não tinha formação específica, tinha realizado um trabalho meritório, apesar dos seus elementos não terem tempos comuns nos horários, constituindo este facto um constrangimento à sua valorização. O agrupamento não apresentava como práticas consolidadas a cultura de autoavaliação, e a integração crítica dos resultados da anterior avaliação externa como indicadores de melhoria.
- O relatório de autoavaliação produzido pela referida equipa não permitiu a definição de prioridades, ou a criação de planos de ação de melhoria que evidenciassem abordagens estratégicas, generalizadas, para as fragilidades detetadas. Dessa forma, a diagnose do Agrupamento foi privilegiada em detrimento de outras fases inerentes ao processo de autorregulação, aspeto que permite aferir da fragilidade do relatório produzido, assim como a falta de impacto da ação desta equipa nas dinâmicas da unidade orgânica.
- A comunidade educativa não se apropriou verdadeiramente do documento da autoavaliação. No referido relatório, nada constava sobre a atividade docente, ficando por diagnosticar o modo como, em contexto de sala de aula, cada professor operacionalizava o processo de aprendizagem em benefício de um serviço educativo com impacto nos resultados dos alunos. Por outro lado, as melhorias introduzidas, em situações pontuais, careciam de monitorização, facto que condicionava a sustentabilidade das opções metodológicas e a avaliação da

eficácia das respostas educativas implementadas, situação reveladora de que o processo de autoavaliação e autorregulação, identificado como ponto fraco na última avaliação externa, não tinha sido superado.

Este referencial apresenta uma importância significativa no âmbito do 2º ciclo da AEE, pois pretende verificar nas escolas a existência de uma regulação interna apoiada em processos de autoavaliação, com o intuito de melhorar a prestação do serviço educativo (Tristão, 2016). Segundo o mesmo autor, a importância da autoavaliação das escolas na educação em Portugal já tem algumas décadas, destacando-se o programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas, que consistiu num programa de acompanhamento e aferição da autoavaliação das escolas focado nos aspetos estratégicos considerados como potenciadores de qualidade, desenvolvido pela IGE entre 2004 e 2006.

A partir das avaliações e considerações efetuados pela equipa avaliativa nos diferentes domínios e respetivos referenciais, podemos sintetizar os principais pontos fortes e áreas de melhoria.

Os pontos fortes referenciados foram:

- O impacto positivo das parcerias do Agrupamento com empresas locais e nacionais, nomeadamente nas ofertas profissionalizantes, nos resultados dos alunos e no reconhecimento da comunidade educativa;
- As respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais, articuladas com as entidades externas, com impacto nos comportamentos e no desempenho dos mesmos;
- As dinâmicas de articulação das bibliotecas escolares no reforço do currículo, em todos os ciclos de educação e ensino;
- A gestão dos recursos físicos e humanos que assegura o acesso aos bens e serviços educativos por parte de todas as unidades do Agrupamento.

As áreas de melhoria onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços são as seguintes:

- Conceber um plano de melhoria, com mecanismos de monitorização de práticas educativas, focado nas fragilidades evidenciadas pelos alunos para a promoção da qualidade do sucesso e do equilíbrio entre a avaliação interna e a externa;
- A emergência de atuações mais interventivas de mobilização de todos os parceiros da comunidade educativa, para o desenvolvimento de um código de conduta explícito para prevenção de comportamentos desajustados de crianças e alunos;
- A internalização dos processos de melhoria de ensino e de aprendizagem, entre ciclos e níveis de educação e de ensino, estrategicamente orientados para a diferenciação pedagógica e para o ensino experimental;
- O trabalho cooperativo entre docentes com respostas inovadoras para as fragilidades persistentes, de modo a facilitar a transição entre ciclos e contrariar as taxas de insucesso;
- A implementação de mecanismos de supervisão pedagógica e acompanhamento da prática letiva em sala de aula, enquanto processos de melhoria da qualidade do ensino e de prática formativa de desenvolvimento profissional;
- A assunção das lideranças, de topo e intermédias, das suas atribuições em todas as áreas de ação, com reflexos na melhoria da prestação do serviço educativo;
- A consolidação e a abrangência do processo de autoavaliação, visando melhorar as áreas estratégicas da ação educativa.

Ao identificar os pontos fortes e as áreas de melhoria do agrupamento, o relatório da AEE disponibilizou elementos para a construção de um plano de ação para a melhoria e de desenvolvimento com a respetiva comunidade educativa.

4.2. O Plano de Melhoria: Âmbito, Estrutura e Finalidades

Após a divulgação do relatório final elaborado pela equipa avaliativa da IGEC no âmbito da AEE, o agrupamento teve um período de dois meses para apresentar um Plano de Melhoria que procurasse dar resposta às Áreas de Melhoria que nele constavam. Dessa forma, a diretora da época iniciou um conjunto de procedimentos para a construção do referido Plano de Melhoria (PM), que incorporou para além das áreas de melhoria do relatório da AEE, as ações de melhoria resultantes das recomendações da equipa de autoavaliação interna da escola e das metas definidas no Projeto Educativo, criando para o efeito uma equipa constituída pelos coordenadores de ciclo/diretores de turma e pelos coordenadores de departamento.

A equipa iniciou os seus trabalhos a partir da análise dos documentos referidos anteriormente (relatório da AEE, relatório da Autoavaliação e Projeto Educativo), nomeadamente das áreas de melhoria e metas neles apresentados, e definiram por domínio e referencial avaliado as Ações de Melhoria que se encontram no quadro 13.

QUADRO 13 - Ações de Melhoria definidas para o Plano de Melhoria

DOMÍNIO	REFERENCIAL	AÇÃO DE MELHORIA
RESULTADOS	RESULTADOS ACADÉMICOS	<ul style="list-style-type: none">- Investir nos processos de ensino / aprendizagem.- Refletir práticas de ensino / estratégias mais eficazes.
	RESULTADOS SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none">- Adotar um código de conduta pelos alunos.- Auscultar os alunos, atribuir-lhes responsabilidades e envolvê-los em atividades.
	RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none">- Aproveitar os clubes / projetos para melhoria dos comportamentos e dos resultados.- Adotar atuações mais interventivas de mobilização geral.

PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	PLANEAMENTO E ARTICULAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Generalizar a gestão articulada do currículo, e a progressão das aprendizagens em níveis subsequentes.
	PRÁTICAS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Reajustar o planeamento e a avaliação das aprendizagens e dos apoios para a diferenciação pedagógica. - Monitorizar práticas de ensino para a supervisão pedagógica.
	MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificar os instrumentos de avaliação. - Adotar por parte dos conselhos de turma novas estratégias e metodologias adaptadas à realidade de cada turma
LIDERANÇA E GESTÃO	LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> - Aumentar a participação nos documentos estruturantes, em articulação e com coerência interna. - Apostar na inovação.
	GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a comunicação interna e externa, recorrendo de forma permanente à plataforma de comunicação.
	AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA	<ul style="list-style-type: none"> - Adotar uma cultura de autoavaliação contínua. - Monitorizar a evolução dos resultados.

Fonte: Plano de Melhoria, 2014

Depois da apresentação das conclusões do Relatório de Avaliação Externa e das referidas Ações de Melhoria à comunidade educativa, a referida equipa construiu o Plano de Melhoria que pretendeu dar prioridade às questões consideradas fulcrais para que todo o Agrupamento melhorasse de forma sustentada. Para tal, o documento compreendia um conjunto de ações que incidiam sobre os pontos considerados fracos, aspetos a melhorar, e os pontos que, embora sendo considerados fortes, deviam também ser objeto de acompanhamento (monitorização trimestral), de modo a reforçar os esforços concretizados.

O plano de melhoria foi construído de um modo muito objetivo e mensurável, definindo a equipa para cada Domínio, Referencial e Ação de Melhoria, qual era o problema, quais os objetivos a atingir, que ações eram necessárias desenvolver, quem eram os intervenientes e os coordenadores, a calendarização, a monitorização e a avaliação, quantificando para alguns deles as metas pretendidas.

Nos quadros 14, 15 e 16 pode-se visualizar parcialmente a estrutura do Plano de Melhoria elaborado, no que concerne aos problemas, objetivos e ações definidos para as Ações de Melhoria, “Investir nos processos ensino/aprendizagem”, “Adotar um código de conduta pelos alunos”, e “Monitorizar práticas de ensino para a supervisão pedagógica” respetivamente.

QUADRO 14 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Investir nos processos de ensino/aprendizagem”

INVESTIR NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM		
Problema detetado	Objetivos	Ações a realizar
Resultados académicos abaixo da média nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar os resultados relativamente ao ano letivo transato. • Consolidar e aprofundar de saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico a grupos de alunos homogéneos fora da sala de aula no 1º ciclo. • Reorganização do Apoio ao Estudo no 2º ciclo (2 tempos para Português; 2 para Matemática, com professores do Conselho de Turma; 1 tempo com 2 professores de áreas disciplinares diferentes). • Sala de exames (disciplinas terminais dos 9º e 12º anos).
Falta de estudo, trabalho, concentração, atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Apelar à responsabilização dos encarregados de educação no acompanhamento escolar dos educandos. 	

<p>Discrepâncias avaliação interna/ externa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir a discrepância avaliação interna / externa. • Mobilizar os alunos para o trabalho com os instrumentos de avaliação externa. • Contribuir para melhorar a interpretação dos critérios de classificação gerais/específicos de classificação do IAVE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio pedagógico no 7º ano (Matemática) e 9º ano (Português e Matemática, alternado), assim como nos anos terminais das disciplinas do ensino secundário. • 8º ano: coadjuvação a Matemática e apoio a Inglês. • Aumento das reuniões com encarregados de educação. • Resolução sistemática, na sala de aula, de questões de exames/testes intermédios e exercícios com graus de dificuldade semelhantes aos testados a nível externo. • Participação em diferentes momentos da avaliação externa: Projeto Testes Intermédios. • Inclusão das cotações no final dos instrumentos de avaliação nas disciplinas com exame do ensino básico a partir do 4º ano e no ensino secundário.
--	---	--

Fonte: Plano de Melhoria, 2014

As metas definidas para esta Ação de melhoria foram as seguintes:

- Aproximar os resultados da avaliação externa aos da avaliação interna respeitando as metas definidas no Projeto Educativo.
- Diminuir em 2% a taxa de retenção em relação ao ano letivo transato

As ações a realizar definidas pela equipa do Plano de Melhoria pretenderam ir ao encontro das lacunas encontradas pela equipa avaliativa ao nível das práticas de ensino,

pretendendo uma efetiva diferenciação pedagógica apoiada na consolidação de aprendizagens essenciais.

QUADRO 15 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Adotar um código de conduta pelos alunos”

ADOTAR UM CÓDIGO DE CONDUTA PELOS ALUNOS		
Problema detetado	Objetivos	Ações a realizar
Casos de Indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuir a perturbação e ruído em sala de aula. • Melhorar a resolução de casos de indisciplina. • Responsabilizar os alunos nas suas atitudes dentro do Agrupamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de conhecimento de um código de conduta pelos alunos e encarregados de educação. • Referenciação de problemas de comportamento e de assiduidade – criação do Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) com uma equipa de intervenção disciplinar. • Implementação do Quadro de Valor, previsto no Regulamento Interno.

Fonte: Plano de Melhoria, 2014

As metas definidas para esta Ação de melhoria foram as seguintes:

- Reduzir em 10% as participações de ocorrências disciplinares.
- Atingir 50% das turmas com comportamento SB ao longo do Plano de Melhoria.

Neste âmbito, as ações a realizar apresentadas pela equipa do Plano de Melhoria pretenderam ir ao encontro das lacunas encontradas pela equipa avaliativa ao nível da indisciplina dentro e fora da sala de aula, com o intuito dos alunos assumirem um código de conduta mais adequado e ajustado às necessidades de aprendizagem, com conseqüente reflexo nos resultados escolares.

QUADRO 16 - Plano de melhoria relativo à Ação de Melhoria “Monitorizar práticas de ensino para a Supervisão Pedagógica”

MONITORIZAR PRÁTICAS DE ENSINO PARA A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA		
Problema dete- tado	Objetivos	Ações a realizar
Défice da cultura de supervisão pedagógica por parte dos docentes do Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar aulas com vista à deteção de dificuldades de lecionação. • Promover a partilha de boas práticas científico- pedagógicas. • Identificar necessidades de formação • Contribuir para a qualidade dos resultados escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de docentes em sala de aula entre pares. • Partilha de experiências e articulação de conteúdos com as diferentes áreas curriculares. • Partilha de recursos e de práticas.

Fonte: Plano de Melhoria, 2014

A meta definida para esta Ação de melhoria foi a seguinte:

- Atingir 25% de docentes implicados em processos de supervisão ao longo da implementação do Plano de Melhoria.

As ações a realizar apresentadas pela equipa do Plano de Melhoria neste contexto, pretenderam ir ao encontro das lacunas encontradas pela equipa avaliativa no âmbito dos referenciais do Planeamento e Articulação e Práticas de Ensino, de modo a potenciar uma efetiva supervisão pedagógica entre pares, e a conseqüentemente atividade colaborativa, potenciadora de partilha de recursos e práticas pedagógicas

O Plano de Melhoria foi implementado no ano letivo 2014/2015 e teve a duração de 4 anos. O seu acompanhamento foi realizado por uma equipa constituída para o efeito que apresentava no final de cada ano letivo uma avaliação da implementação do mesmo e uma análise dos resultados alcançados, em articulação com a equipa de autoavaliação, o que permitia o ajuste das medidas desenvolvidas e a implementar no ano letivo seguinte.

A equipa referida era constituída pelos coordenadores de Departamento Curricular e pelos Coordenadores de Ciclo. Os instrumentos de recolha de informação necessários à avaliação do plano foram construídos por essa equipa, sendo objetivos, sintéticos, permitindo leituras baseadas na real concretização dos objetivos definidos no Plano de Melhoria.

Em virtude dos resultados avaliativos nos diferentes domínios terem ficado globalmente aquém do espetável, pois foram avaliados com a menção de suficiente em todos eles, uma equipa da IGEC composta por dois inspetores acompanhou e monitorizou durante os dois anos letivos seguintes, 2014/2015 e 2015/2016, a implementação do Plano de Melhoria no agrupamento, nomeadamente duas medidas em particular:

- Monitorizar Práticas de Ensino para a Supervisão Pedagógica;
- Investir nos Processos Ensino-Aprendizagem

A Medida de Melhoria “Monitorizar Práticas de Ensino para a Supervisão Pedagógica”, surgiu na sequência da fragilidade diagnosticada pela AEE no Agrupamento “Défice da cultura de supervisão pedagógica em contexto de sala de aula”, cujo principal objetivo era “Promover a partilha e difusão de boas práticas em contexto de sala de aula, com impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos docentes”. A meta definida para esta medida, tal como já foi referido anteriormente, prevê o envolvimento voluntário de 25% dos docentes do Agrupamento até julho de 2015.

A responsável pela implementação e acompanhamento da medida no agrupamento foi um dos elementos da equipa que elaborou o Plano de Melhoria, nomeadamente uma Coordenadora do Departamento, que envolveu um conjunto de professores que se voluntariaram para o efeito, englobando docentes do mesmo grupo disciplinar, docentes que lecionavam o mesmo nível de ensino, docentes de grupos de recrutamento diferentes e docentes com compatibilidade horária. A referida ação teve uma implementação progressiva

e a meta inicialmente proposta por parte da IGEC (25% de docentes do Agrupamento), foi atingida e superada, pois houve uma taxa de envolvimento de 27,6%, abrangendo 40 docentes do Agrupamento.

A Medida de Melhoria “Investir nos Processos Ensino-Aprendizagem”, surgiu na sequência da fragilidade diagnosticada pela AEE no Agrupamento “Resultados académicos abaixo da média nacional”, cujos objetivos eram “Melhorar os resultados relativamente ao ano letivo transato” e “Aprofundar e consolidar saberes”. As metas definidas para esta medida eram aumentar as taxas e sucesso escolar em 1% relativamente ao ano anterior, e aproximar os resultados da avaliação externa do agrupamento aos resultados nacionais e das NUTS II e III, respetivamente Norte e Douro. No âmbito desta medida, os inspetores da IGEC acompanharam especificamente o impacto das medidas de promoção do sucesso escolar implementadas na disciplina de Matemática, em que se pretendia que os resultados escolares à disciplina de Matemática dos alunos do 9º ano melhorassem em 25% no 2º período, e 50% no 3º período, relativamente ao número de níveis inferiores a 3 obtidos no final do 1º período.

No relatório final elaborado pela responsável do agrupamento no acompanhamento da referida medida, foi referido que as metas pretendidas foram conseguidas na maioria das turmas, e mesmo naquelas em que não se conseguiram ocorreu uma melhoria global, demonstrando os alunos uma melhoria na atenção, concentração e empenho nas atividades propostas.

4.3. A visão dos docentes relativamente à AEE realizada

No âmbito desta investigação é fundamental conhecer qual é a visão que docentes manifestam relativamente ao processo de Avaliação Externa que decorreu no agrupamento, qual o impacto da mesma nas suas práticas pedagógicas, e se existiu uma melhoria do serviço educativo prestado pela unidade orgânica.

Com esse intuito, foi aplicado um questionário (ver anexo III) a todos os docentes do agrupamento que no ano letivo 2013/2014 estavam em funções, e que se mantiveram até

ao presente (ano letivo 2021/2022) (32 docentes), ou seja, que acompanharam quer o processo avaliativo, quer a construção, implementação e avaliação do plano de melhoria.

Os resultados obtidos da aplicação do referido inquérito são então os seguintes:

Nº de anos de serviço docente

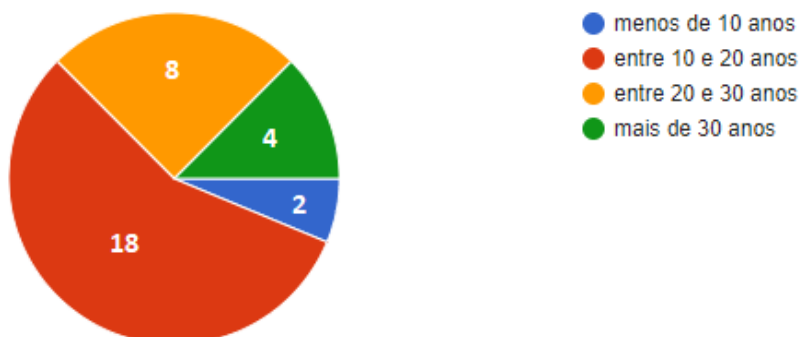
32 respostas



Todos os docentes que responderam ao questionário têm mais de 20 anos de serviço, o que nos permite inferir que são profissionais que apresentam uma maturidade muito significativa relativamente à função desempenhada, nomeadamente no que concerne ao conhecimento dos constrangimentos e facilitadores existentes no processo ensino-aprendizagem, o que acrescenta uma maior capacidade crítica para a investigação realizada.

Nº de anos de serviço no Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó

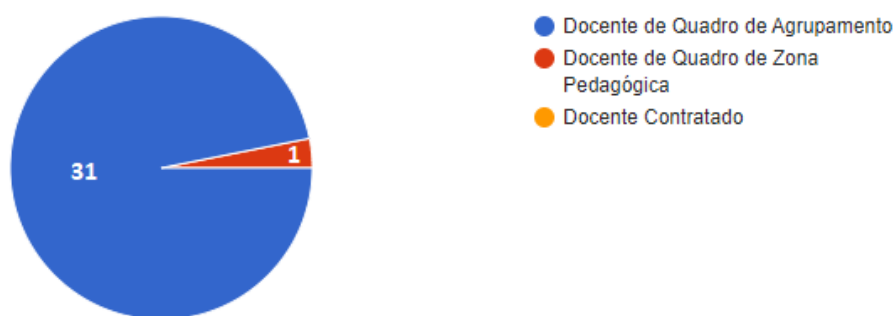
32 respostas



No que concerne ao número de anos de serviço no Agrupamento, podemos constatar que apenas 2 docentes trabalham há menos de 10 anos na unidade orgânica, sendo que os restantes 30 tem mais de 10 anos de trabalho no agrupamento de escolas. Esta realidade é muito importante, pois permite-nos concluir que para além terem muita experiência na profissão, têm igualmente um conhecimento muito profundo da realidade do agrupamento antes e após a realização da AEE, o que é fundamental para o estudo a realizar.

Qual é a sua tipologia de vínculo profissional?

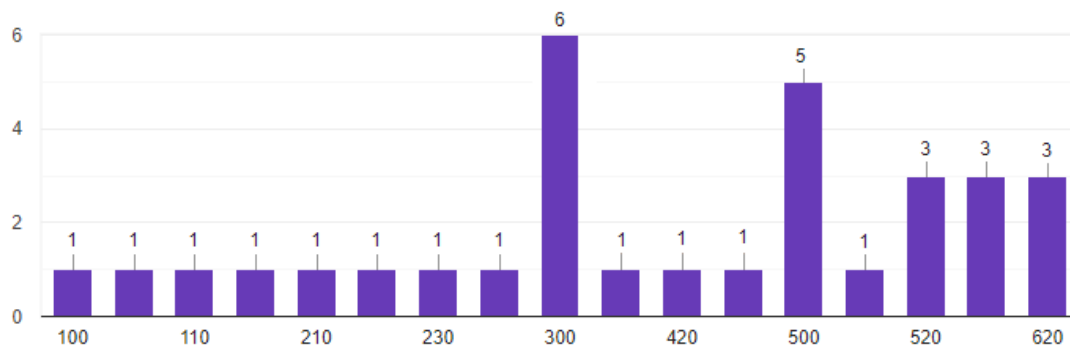
32 respostas



Do mesmo modo, podemos verificar que todos os docentes que responderam ao questionário são docentes com vínculo permanente com o Ministério da Educação, sendo 30 docentes do quadro de agrupamento, e 1 do quadro de zona pedagógica, o que nos permite aferir da estabilidade profissional dos mesmos, e a responsabilização acrescida para contribuir para um serviço educativo de qualidade.

Qual é o seu grupo de recrutamento? (coloque apenas o nº)

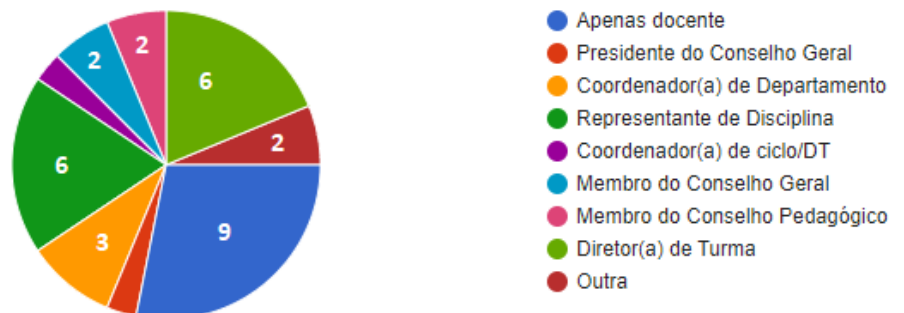
32 respostas



Este gráfico demonstra que os docentes participantes no questionário são provenientes de praticamente todos os grupos de recrutamento existentes, o que representa uma enorme diversidade e representatividade do agrupamento, servindo para uma maior validação das conclusões que pretendemos obter.

Quais eram as funções e cargos que desempenhava nessa altura? (Os docentes que para além de docentes desempenhavam outra função, selecionam a outra função)

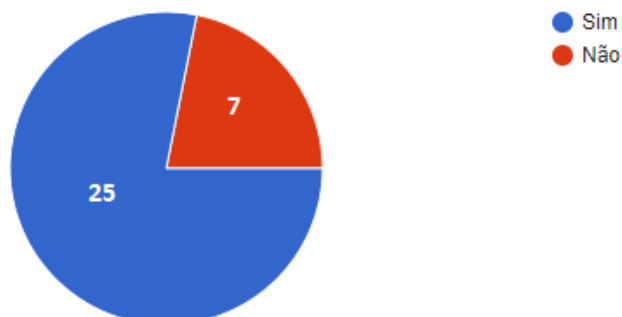
32 respostas



Os resultados obtidos nesta questão permitem concluir que os docentes na altura em que se realizou a AEE ao agrupamento desempenhavam funções muito diversas na unidade orgânica, demonstrando mais uma vez uma enorme representatividade nas funções docentes, e conseqüente uma maior validação dos resultados.

Conhece os objetivos gerais da IGEC para o 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE)?

32 respostas

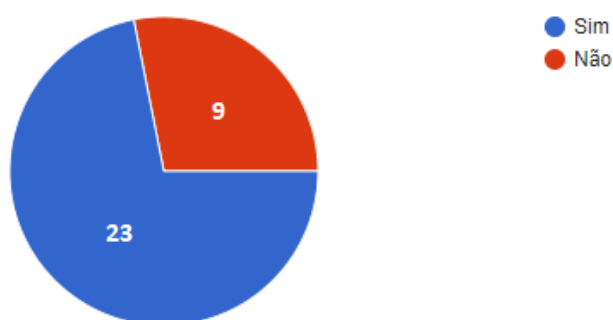


A partir da análise do gráfico, constatamos que a maioria dos docentes conhece os objetivos gerais que a IGEC tinha definido para o 2ª ciclo da AEE, dessa forma, a maioria consegue compreender as principais finalidades que estão na base da realização da avaliação externa ao agrupamento. Este facto por si só é muito importante, pois só quando conhecemos as motivações que estão na base da realização de algo é que nos envolvemos no processo, e contribuimos de forma efetiva para a consecução das conclusões apresentadas, neste caso concreto com a valorização do relatório apresentado, e plano de melhoria construído.

No entanto, a existência de 7 docentes que afirmam não conhecer os objetivos gerais que a IGEC tinha definido para o 2º ciclo da AEE, para além do constrangimento do desconhecimento de tão impactante medida governativa para a potencial melhoria do serviço educativo, demonstra igualmente um possível distanciamento em todo o processo, não contribuindo de forma efetiva para a implementação das Ações de Melhoria previstas no Plano de Melhoria, sendo dessa forma um handicap para o sucesso do mesmo.

Considera que a duração da AEE realizada no agrupamento foi a adequada?

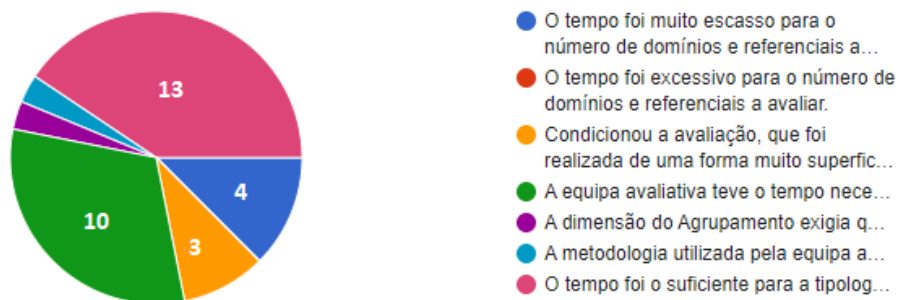
32 respostas



Os docentes consideraram na sua maioria que a duração da AEE no agrupamento foi adequada, demonstrando que o número de dias definidos pela IGEC para o 2º ciclo da AEE é considerado suficiente.

Indique um motivo que estive na base da resposta dada na questão anterior.

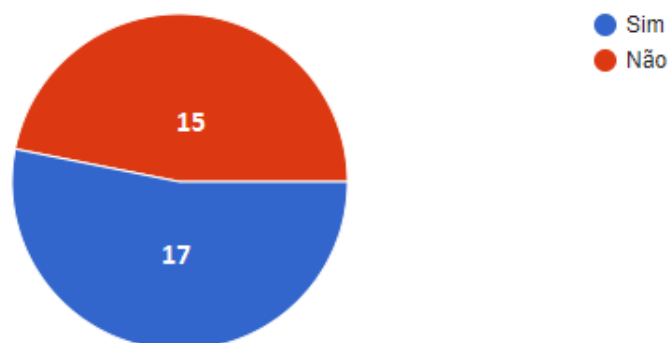
32 respostas



A partir da análise dos dados deste gráfico podemos concluir que a maioria dos docentes que respondeu que a duração da AEE foi adequada apontou como motivos, que o tempo foi suficiente para a tipologia de avaliação realizada (13), e a equipa avaliativa teve o tempo necessário para implementar a metodologia avaliativa inerente à AEE (10). Já os docentes que responderam que a duração da AEE foi inadequada, referem como motivos, que o tempo foi escasso para o número de domínios de referenciais a avaliar, e que condicionou a avaliação, que foi realizada de uma forma muito superficial.

Considera que a metodologia utilizada pela equipa avaliativa (entrevistas em painel e individuais, análises documentais, recolha de dados, entre outras) foi a mais adequada para a finalidade da AEE?

32 respostas

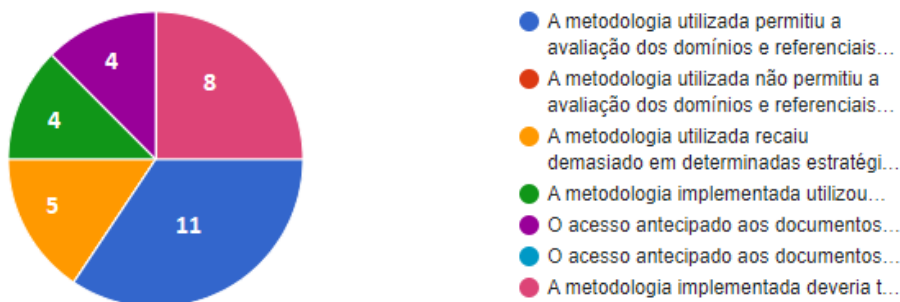


Relativamente à metodologia utilizada pela equipa avaliativa durante a AEE, praticamente metade dos docentes considerou que a mesma foi adequada para a finalidade da AEE, e a outra metade considerou que não foi adequada, no entanto, com ligeira vantagem

para os que consideraram a metodologia adequada. Esta realidade, demonstra que as estratégias definidas pela IGEC para o 2º ciclo da AEE não foram consideradas por uma maioria significativa como as mais ajustadas para a avaliação dos diferentes domínios e referenciais definidos para a AEE.

Indique um motivo que estive na base da resposta dada na questão anterior.

32 respostas

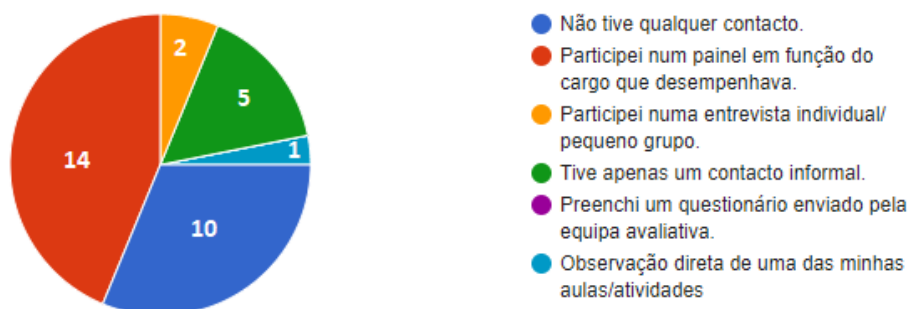


Os motivos que os docentes que consideraram a metodologia adequada apresentaram para fundamentar a sua opinião foram, a metodologia utilizada permitiu a avaliação dos domínios e referenciais pretendidos na AEE (11) e a metodologia implementada utilizou estratégias e instrumentos avaliativos bastante diversificados (4). Por sua vez, os docentes que consideraram que a metodologia não foi a adequada apresentaram como motivos, a metodologia implementada deveria ter utilizado outras estratégias e instrumentos avaliativos (8) e a metodologia utilizada recaiu demasiado em determinadas estratégias, nomeadamente as entrevistas (5).

Estes resultados permitem verificar que existe um equilíbrio entre os docentes que consideram as estratégias utilizadas adequadas e diversificadas, e os que não consideram as referidas estratégias adequadas, apontando principalmente o facto de serem pouco diversificadas com uma utilização repetitiva da entrevista.

Que tipo de contacto teve com a equipa avaliativa da AEE?

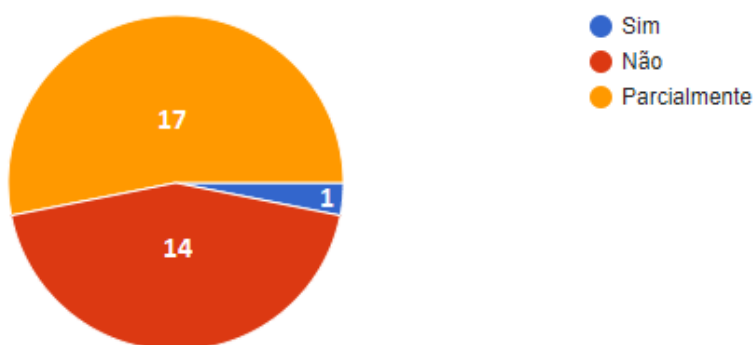
32 respostas



O contacto que os docentes tiveram com a equipa avaliativa foi bastante diversificada, tendo o grupo mais representativo participado num dos painéis em função dos cargos que desempenhavam na época (14), outros participaram numa entrevista individual/pequeno grupo (2) e 1 teve uma observação direta de uma das suas aulas/atividades, outros docentes não tiveram qualquer contacto ou tiveram um contacto informal. Esta realidade permite verificar

Considera que o relatório final da AEE apresentado pela equipa avaliativa correspondeu verdadeiramente ao desempenho que o agrupamento apresentava nos seus diferentes domínios (Resultados – Suficiente; Prestação de serviço Educativo – Suficiente; Liderança e Gestão – Suficiente)?

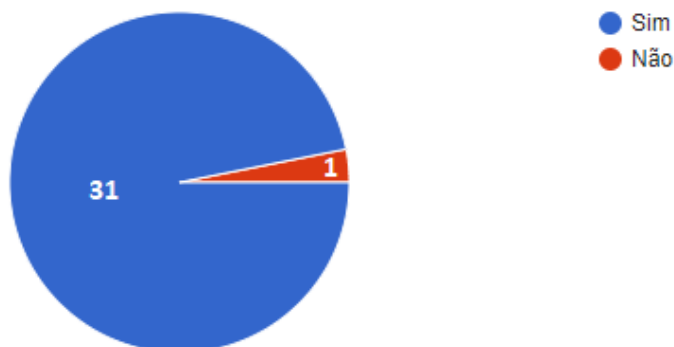
32 respostas



A quase totalidade dos docentes considerou que a avaliação atribuída ao agrupamento pela equipa avaliativa nos diferentes domínios não correspondeu, ou correspondeu parcialmente, ao verdadeiro desempenho do agrupamento.

Considera que o Plano de Melhoria apresentado pelo agrupamento foi ao encontro das áreas de Melhoria apresentados no relatório final da AEE?

32 respostas



Do mesmo modo, quase todos os docentes consideraram que o Plano de Melhoria apresentado pelo agrupamento foi ao encontro das áreas de Melhoria apresentados no relatório final da AEE.

Selecione das medidas implementadas pelo Plano de Melhoria a que considerou mais importante

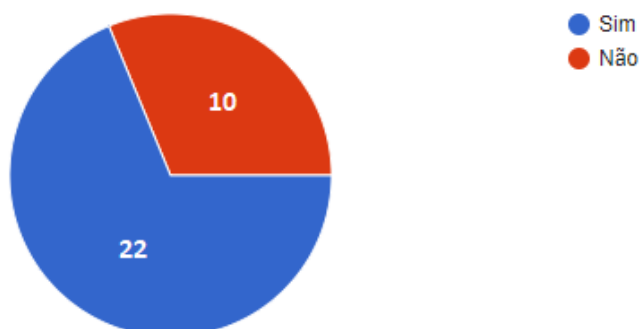
32 respostas



Entre as medidas implementadas pelo Plano de Melhoria aquelas que a maioria dos docentes considerou como a mais importante foram por ordem decrescente, as aulas de preparação de exames nos 9º, 11º e 12º anos, o gabinete de apoio ao aluno, e com a mesma percentagem, mas inferior às duas anteriores, o apoio às disciplinas de Português e Matemática nos 2º e 3º ciclos, bem como o reforço das parcerias com os *stakeholders* externos.

Enquanto docente o seu desempenho, forma de trabalhar, ou prática letiva sofreram alterações em consequência da AEE realizada ao agrupamento?

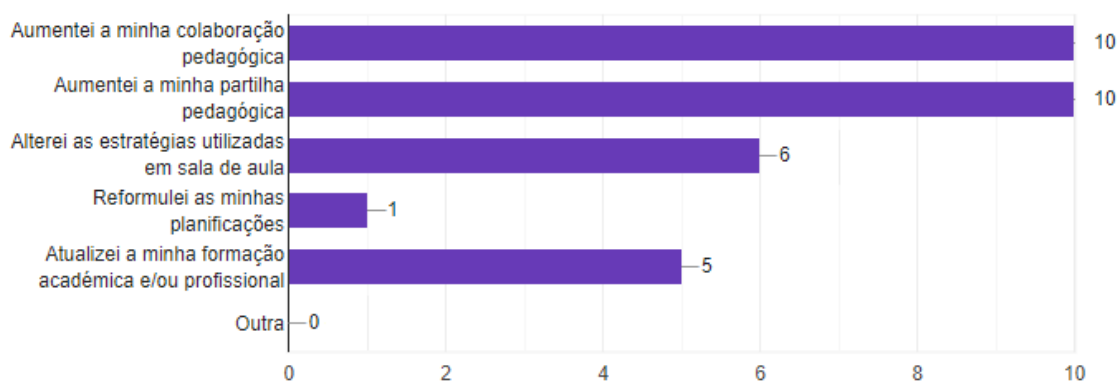
32 respostas



Relativamente à questão se a AEE realizada no agrupamento teve alguma consequência no desempenho, forma de trabalhar ou prática letiva dos docentes, um pouco mais de dois terços responderam afirmativamente, e cerca de um terço considerou que não.

Se respondeu sim na questão anterior, indique das opções apresentadas pelo menos uma alteração

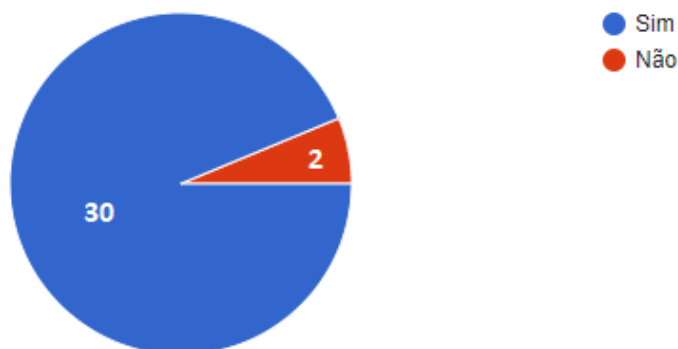
22 respostas



As principais alterações que os docentes referiram que ocorreram no desempenho, forma de trabalhar ou prática letiva após a AEE foram fundamentalmente o aumento dos momentos de colaboração e partilha pedagógica, seguindo-se a alteração das estratégias utilizadas em sala de aula, e atualização da formação académica e/ou profissional.

Globalmente considera que a AEE realizada ao agrupamento teve um efeito positivo na melhoria do serviço educativo prestado pela unidade orgânica?

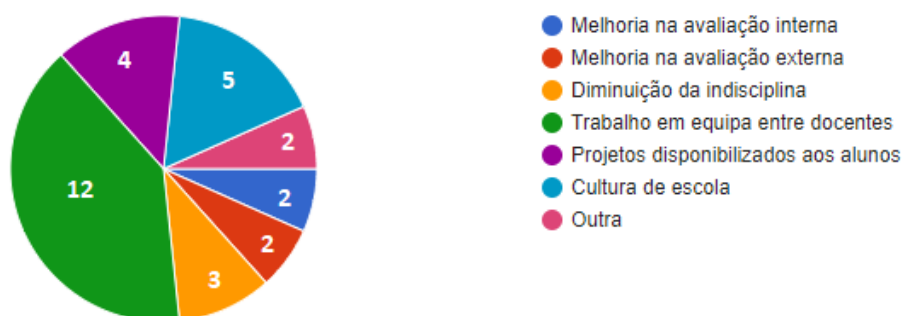
32 respostas



Quando questionados se em termos globais a AEE realizada ao agrupamento teve um efeito positivo na melhoria do serviço educativo prestado pela unidade orgânica, a grande maioria dos docentes considerou que sim.

Se respondeu sim na questão anterior, indique das opções apresentadas pelo menos um motivo

30 respostas



Os motivos que os docentes apresentaram para demonstrar o efeito positivo que a AEE teve no serviço educativo prestado pelo agrupamento forma por ordem decrescente o trabalho em equipa entre docentes, a cultura de escola, os projetos disponibilizados pelos alunos e a diminuição da indisciplina.

Em suma, e após uma análise dos resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos 32 docentes podemos aferir o seguinte:

- A maioria dos docentes considerou que a duração da AEE realizada no agrupamento foi a adequada permitindo à equipa avaliativa ter o tempo necessário para implementar a metodologia avaliativa inerente à AEE.
- A metodologia implementada pela equipa avaliativa foi considerada adequada para a finalidade da AEE por um pouco mais de metade dos docentes (53,1%) permitindo a avaliação dos domínios e referenciais da pretendidos na AEE, mas uma parte igualmente significativa de docentes (46,9%) considerou que a metodologia não foi a mais adequada, pois a equipa avaliativa deveria ter utilizado outras estratégias e instrumentos avaliativos.
- A quase totalidade dos docentes considerou que a avaliação atribuída pela equipa avaliativa ao agrupamento nos diferentes domínios não correspondeu, ou correspondeu parcialmente ao desempenho que o agrupamento desempenhava.
- À exceção de um docente, todos os outros consideraram que o Plano de Melhoria construído após o relatório da AEE foi ao encontro das áreas de melhoria que nele estavam descritas, sendo as medidas mais importantes por ordem decrescente, a preparação de exames nos 9º, 11º e 12ºanos, o gabinete de apoio ao aluno, o apoio às disciplinas de Português e Matemática no 2º e 3º ciclos e o reforço das parcerias com os *stakeholders* externos, seguindo-se a generalização da autoavaliação e por fim a supervisão pedagógica.
- A maioria dos docentes considerou que o seu desempenho, forma de trabalhar, ou prática letiva sofreram alterações em consequência da AEE realizada ao agrupamento, indicando como principais alterações o aumento da minha colaboração e partilha pedagógica, seguindo-se a alteração das estratégias utilizadas em sala de aula e atualização da formação académica e/ou profissional.
- A quase totalidade dos docentes considerou que a AEE realizada ao agrupamento teve um efeito positivo na melhoria do serviço educativo prestado pela unidade orgânica, indicando como principais indicadores dessa melhoria por ordem decrescente, o trabalho colaborativo entre docentes, a cultura de

escola, os projetos disponibilizados aos alunos, a diminuição da indisciplina e por fim a melhoria da avaliação interna e externa.

Estes resultados suportam em grande medida os principais objetivos e finalidades preconizados pela IGEC para a Avaliação Externa das Escolas, mais concretamente os definidos para o 2º ciclo da AEE, destacando-se o objetivo *“Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas”* (IGEC, 2013), que na opinião da quase totalidade dos docentes inquiridos acabou por acontecer.

4.4. Os resultados escolares do agrupamento (internos e externos) antes e após a avaliação externa

Neste subcapítulo vamos analisar de uma forma aprofundada os resultados escolares do agrupamento no período de 2010/11 a 2019/2020 (10 anos), utilizando os dados estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e do próprio Agrupamento para o estudo dos resultados da avaliação interna dos conhecimentos, e do Júri Nacional de Exames (JNE) e do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE) para o estudo dos resultados da avaliação externa dos conhecimentos.

Esta análise permitirá obter conclusões objetivas dos resultados escolares internos e externos do Agrupamento, no período anterior e posterior à realização da AEE do agrupamento que decorreu em março de 2014, pois corresponderá a um período de 4 anos antes da AEE (de 2010/2011 a 2013/2014), e a um período de 6 anos após essa avaliação (de 2014/2015 a 2019/2020). Permitindo dessa forma concluir se a AEE teve alguma influência ao nível dos resultados escolares, e existindo, se essa influência foi positiva ou negativa. No relatório final da AEE ao agrupamento apresentado pela equipa avaliativa, no domínio dos “Resultados” avaliado com a menção Suficiente, no referencial “Resultados Académicos” é referido e passo a transcrever *“Não obstante as variáveis de contexto, em 2011-2012, serem desfavoráveis, os resultados dos alunos ficaram globalmente aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo e aquém da mediana para as escolas do mesmo grupo de*

referência, o que mostra a necessidade de maior investimento nos processos de ensino e de aprendizagem, com particular relevo nos três ciclos do ensino básico.” (pág. 3)

O Quadro 17 apresenta a taxa de transição/conclusão global por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e no Agrupamento de Escolas de Alijó, para dessa forma verificarmos para além da variação dos resultados internos do agrupamento ao longo dos anos, verificarmos a existência ou não de discrepâncias para cada uma das NUTS, considerando que ao nível da NUTS III as características da maioria dos agrupamentos é semelhante ao do Agrupamento de Escolas em estudo, pertencendo dessa forma ao mesmo “cluster”.

QUADRO 17 - Taxa de transição/conclusão GLOBAL por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS II (Região Norte)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	92,7	93,9	93,6	88,9
2011/2012	90,5	91,9	91,8	89
2012/2013	89,8	90,8	90,8	88,8
2013/2014	90,2	91,5	90,4	86,7
2014/2015	92,2	93,3	93,4	91,7
2015/2016	93,6	94,6	94,1	88,1
2016/2017	94,6	95,7	95,7	95,2
2017/2018	95	96,4	96,1	93,8
2018/2019	96,6	97,6	97	97,3
2019/2020	97,8	98,8	98,6	98,3

Fonte: DGEEC 2021 (adaptado)

A partir da análise do quadro 17, verifica-se que a taxa global de transição/conclusão no período compreendido no Agrupamento de Escolas de Alijó é sistematicamente inferior à taxa global de transição/conclusão existente em Portugal Continental, existindo ainda uma diferença maior comparativamente à região Norte e à NUTS III- Douro.

Não obstante, a taxa global de transição/conclusão no Agrupamento tem vindo a aumentar de forma consistente desde o ano letivo 2013/2014, ano em que a taxa foi a menor do referido período. Esta realidade resulta da implementação do plano de melhoria resultante do relatório avaliativa da AEE de que o agrupamento foi alvo, denotando-se claramente uma melhoria sustentada dos resultados escolares internos da unidade orgânica, no pós AEE.

No entanto, para se realizar uma análise mais fina e pormenorizada, é importante verificar se a taxa de transição/conclusão global se distribui de uma forma idêntica em todos os ciclos de escolaridade. Assim, os quadros 14, 15, 16 e 17 apresentam as taxas de transição/conclusão do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó, respetivamente.

QUADRO 18 - Taxa de transição/conclusão do 1º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS II (Região Norte)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	96,8	97,5	96,8	93,6
2011/2012	95,8	96,7	96,1	96,6
2012/2013	95,4	96	95	94,2
2013/2014	95,2	96,1	95,1	93,5
2014/2015	96	96,9	96,1	92,4
2015/2016	96,4	97,2	96,9	96,7
2016/2017	97,1	97,8	97,9	95,9
2017/2018	97,4	98,2	97,9	97,7
2018/2019	98	98,8	98,5	95,7
2019/2020	98,6	99,3	99,1	97,3

Fonte: DGEEC 2021 (adaptado)

Analisando o quadro 18 verifica-se que a taxa de transição/conclusão no 1º ciclo no Agrupamento apesar de ser muito elevada, como percentagens superiores a 92%,

sendo o valor mais baixo 92,4% no ano letivo 2014/2015, é sistematicamente inferior à existente em Portugal Continental, na Região Norte, e na NUTS III – Douro. Neste ciclo de escolaridade não existe marcadamente uma diferença dos resultados escolares entre os períodos anterior e posterior ao ano letivo 2013/2014. Conclui-se dessa forma, que ao nível do 1º ciclo o impacto da AEE nos resultados da avaliação interna não foi muito significativo, no entanto, verifica-se uma manutenção do sucesso educativo acima dos 95% a partir do ano letivo 2015/2016, o que não acontecia antes.

QUADRO 19 - Taxa de transição/conclusão do 2º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS II (Região Norte)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	92,9	94,7	94,1	85,8
2011/2012	89	90,6	90,6	83
2012/2013	87,6	89,4	88,2	83
2013/2014	88,8	90,9	89,4	85
2014/2015	91,5	93,6	94,7	94,2
2015/2016	93,3	95,1	93,8	89,6
2016/2017	94,1	96	95,3	95,8
2017/2018	94,7	96,7	95,2	97,6
2018/2019	96,2	97,9	96,6	99,4
2019/2020	97,6	98,9	98,2	100

(Adaptado de DGEEC 2021)

No caso do 2º ciclo, as taxas de transição/conclusão do Agrupamento são inferiores a Portugal Continental, e restantes NUTS entre os anos letivos 2010/2011 e 2013/2014, mas superiores a praticamente todas elas entre os anos letivos 2014/2015 e 2019/2020, excluindo o ano letivo 2015/2016. Para além disso, verifica-se claramente que os resultados escolares neste ciclo de escolaridade apresentaram uma melhoria significativa a partir do ano letivo 2013/2014.

Neste ciclo de escolaridade os resultados escolares melhoraram significativamente após a AEE ocorrida no agrupamento (2014/2015), concluindo-se dessa forma, que a mesma teve um contributo decisivo para esses resultados.

QUADRO 20 - Taxa de transição/conclusão do 3º ciclo por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS II (Região Norte)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	87,1	88,8	89,3	84,8
2011/2012	84,8	86,8	87,4	83,7
2012/2013	84,3	85,7	87,8	86,6
2013/2014	85,1	86,6	86	79,1
2014/2015	87,9	89,1	89,5	89,1
2015/2016	90,2	91,1	91,3	77,3
2016/2017	91,6	93,1	93,7	93,9
2017/2018	92,4	94,1	94,6	86,5
2018/2019	94,4	96	95,4	97,8
2019/2020	97	98,3	98,4	98,3

Fonte: DGEEC 2021 (adaptado)

Neste ciclo de escolaridade verifica-se que maioritariamente as taxas de transição/conclusão do Agrupamento são inferiores às mesmas taxas em Portugal Continental e restantes NUTS, existindo alguns anos letivos em que tal não acontece, nomeadamente os anos letivos 2016/2017 e 2018/2019 em que as taxas de transição/conclusão no agrupamento são superiores a todas as NUTS. A taxa de aproveitamento é dessa forma, algo inconstante no referido período, existindo, no entanto, um ligeiro padrão de crescimento a partir do ano letivo 2013/2014.

Assim, tal como no 2º ciclo, os resultados escolares internos do 3º ciclo do ensino Básico, tiveram um impacto positivo após a implementação das medidas do plano de melhoria construído no seguimento da AEE realizada.

QUADRO 21 - Taxa de transição/conclusão do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais) por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS II (Região Norte)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	79,5	82,1	80,2	76,2
2011/2012	80,3	83	82,3	85,4
2012/2013	81,2	83,8	81,6	84,5
2013/2014	81,8	84,4	81,3	82,6
2014/2015	83,6	86	84,4	86,5
2015/2016	84,5	86,7	84,6	78,4
2016/2017	85,1	87,7	85,4	80,9
2017/2018	86,4	89	87,5	80,9
2018/2019	87,1	89,9	97,9	81,1
2019/2020	91,6	93,5	93,4	89,5

Fonte: DGEEC 2021 (adaptado)

Ao nível do ensino secundário, a taxa de transição/conclusão no Agrupamento comparativamente às taxas de transição/conclusão Portugal Continental e restantes NUTS é maioritariamente inferior, apesar de existirem dois anos letivos em que é superior a todas as NUTS, nomeadamente os anos letivos 2011/2012 e 2014/2015. Por outro lado, não se consegue verificar uma tendência de melhoria ou agravamento do aproveitamento escolar nos períodos antes e após o ano letivo 2013/2014.

Em suma, no que concerne aos resultados da avaliação interna, e analisando os quadros 13 a 17, considera-se que globalmente no período compreendido entre os anos letivos 2010/2011 e 2019/2020, as taxas de aproveitamento do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó ficaram quase sempre abaixo das mesmas taxas em Portugal Continental, Região Norte e NUTS III – Douro, à exceção do 2º ciclo, onde a partir do ano letivo 2013/2014 as taxas de transição/conclusão do Agrupamento foram sempre superiores às das restantes NUTS. Em termos globais, verifica-se igualmente que ao

nível do agrupamento, as taxas de transição/conclusão globais e ao nível dos diferentes ciclos de escolaridade apresentam uma melhoria a partir do ano letivo 2013/2014, sendo a única exceção o Ensino Secundário.

Após a análise realizada no âmbito dos resultados da avaliação interna (taxas de transição/conclusão global e por ciclos de escolaridade), é igualmente importante realizar o mesmo estudo ao nível dos resultados da avaliação externa, nomeadamente das provas finais do 9º ano, e dos exames nacionais dos 11º e 12º anos. Esse estudo será realizado sempre que possível para o mesmo período de tempo, ou seja, do ano letivo 2010/2011 ao ano letivo 2019/2020, utilizando para o efeito, os dados estatísticos dos relatórios anuais do JNE e do IAVE. No caso da análise dos resultados dos exames do 9º, 11º e 12º anos, não existem na maioria dos anos letivos dados relativos à NUTS II (Região Norte), e não se conseguiu obter os resultados percentuais do Agrupamento de Escolas de Alijó do ano letivo 2010/2011. Por esse motivo, a análise dos resultados da avaliação externa do 9º ano é realizada entre os anos letivos 2011/2012 e 2019/2020.

QUADRO 22 - Média obtida no Exame de Matemática do 9º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2011/2012	53	50	45
2012/2013	43	42	38
2013/2014	51	48	43
2014/2015	48	48	47
2015/2016	47	44	41
2016/2017	53	52	54
2017/2018	47	43	49
2018/2019	60	59	57
2019/2020	a)	a)	a)

- a) Neste ano letivo não se realizaram os exames nacionais do 9º ano devido à pandemia – COVID-19

Fonte: JNE de 2012 a 2019 (adaptado)

A média dos resultados dos exames nacionais de Matemática do 9º ano obtidos pelo agrupamento são sempre inferiores à média nacional e da NUTS III entre o ano letivo 2011/2012 e 2015/2016, existindo uma inversão nos anos letivos seguintes.

QUADRO 23 - Média obtida no Exame de Português do 9º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO \ NUTS	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2011/2012	53	51	43
2012/2013	47	45	43
2013/2014	55	53	46
2014/2015	58	58	53
2015/2016	57	55	47
2016/2017	58	57	59
2017/2018	66	64	71
2018/2019	55	54	54
2019/2020	a)	a)	a)

- a) Neste ano letivo não se realizaram os exames nacionais do 9º ano devido à pandemia – COVID-19

Fonte: JNE de 2012 a 2019 (adaptado)

No que concerne à média dos resultados dos exames nacionais de Português do 9º ano obtidos pelo agrupamento, a situação é em tudo idêntica à dos exames nacionais de Matemática, ou seja, são sempre inferiores à média nacional e da NUTS III entre o ano letivo 2011/2012 e 2015/2016, existindo uma inversão nos anos letivos seguintes.

Os resultados da avaliação externa dos exames do 9º ano de escolaridade obtidos pelo agrupamento permitem verificar que após a AEE, os mesmo sofreram uma

melhoria, que não foi imediata, mas para a qual muito contribuiu a implementação das medidas do Plano de Melhoria.

QUADRO 24 - Média obtida no Exame de Português do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	9,8	9,8	10,1
2011/2012	10,4	10,6	9,9
2012/2013	9,8	9,5	12,2
2013/2014	11,6	11,3	10,0
2014/2015	11,0	10,9	11,7
2015/2016	10,8	11,0	10,8
2016/2017	10,4	10,3	10,8
2017/2018	10,2	10,3	11,8
2018/2019	11,8	11,7	11,3
2019/2020	12,0	11,9	13,3

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de Português do Agrupamento têm sido muito semelhantes aos resultados a nível nacional, e da NUT III, com uma ligeira superioridade da unidade orgânica, que se acentuou após o ano letivo 2014/2015.

QUADRO 25 - Média obtida no Exame de Matemática do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	10,1	8,9	8,0
2011/2012	10,5	9,2	8,5
2012/2013	9,7	8,7	9,0

2013/2014	9,2	7,8	5,2
2014/2015	12,1	11,1	10,1
2015/2016	11,2	10,8	6,3
2016/2017	10,1	9,4	7,5
2017/2018	9,6	9,0	9,6
2018/2019	11,5	10,7	9,1
2019/2020	13,3	13,5	14,9

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de Matemática do Agrupamento têm sido sempre muito inferiores aos resultados a nível nacional, e da NUT III, à exceção do ano letivo 2019/2020 em que pela primeira vez os resultados foram significativamente superiores comparativamente às duas unidades territoriais.

QUADRO 26 - Média obtida no Exame de História do 12º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	10,2	9,4	10,8
2011/2012	10,7	11,7	12,7
2012/2013	10,6	9,3	10,6
2013/2014	9,9	8,1	10,1
2014/2015	10,7	9,4	8,9
2015/2016	9,5	9,4	11,6
2016/2017	9,8	9,2	11,7
2017/2018	9,2	8,5	11,4
2018/2019	10,4	9,2	8,9
2019/2020	12,9	a)	15,4

a) Não obteve dados da NUTS III relativamente ao exame de História do ano letivo 2019/2020

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de História do Agrupamento têm sido quase sempre superiores aos resultados a nível nacional, e da NUTIII, que se acentuou após o ano letivo 2014/2015.

QUADRO 27 - Média obtida no Exame de Biologia e Geologia do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011		11,0	10,2	9,5
2011/2012		9,8	9,4	8,5
2012/2013		8,4	8,0	8,2
2013/2014		11,0	10,5	9,0
2014/2015		8,9	8,8	8,4
2015/2016		10,2	9,7	7,9
2016/2017		9,7	9,3	10,9
2017/2018		10,3	10,0	11,8
2018/2019		10,7	9,9	11,1
2019/2020		14,0	13,6	13,9

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de Biologia e Geologia do Agrupamento foram entre 2010/2011 e 2015/2016 sistematicamente inferiores aos resultados a nível nacional, e da NUTIII, invertendo-se a partir de 2016/2017 até 2019/2020.

QUADRO 28 - Média obtida no Exame de Física e Química A do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	10,0	9,1	7,3
2011/2012	8,1	7,8	8,2
2012/2013	8,1	7,3	6,3
2013/2014	9,2	8,2	7,6
2014/2015	9,9	9,2	6,3
2015/2016	11,1	10,1	7,6
2016/2017	9,2	8,6	9,9
2017/2018	10,2	9,7	10,7
2018/2019	10,1	9,0	10,3
2019/2020	13,3	12,3	14,1

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de Física e Química A do Agrupamento foram idênticos aos do exame nacional de Biologia e Geologia, sendo entre 2010/2011 e 2015/2016, sistematicamente inferiores aos resultados a nível nacional, e da NUTIII, invertendo-se a partir de 2016/2017 até 2019/2020.

QUADRO 29 - Média obtida no Exame de Geografia A do 11º ano por ano letivo no Continente (NUT I), Região Norte (NUTS II), Douro (NUTS III) e Alijó

ANO-LETIVO	NUTS		
	NUT I (Continente)	NUTS III (Douro)	Alijó
2010/2011	11,3	10,2	8,6
2011/2012	10,7	9,3	12,2
2012/2013	9,8	8,5	9,9
2013/2014	10,9	9,8	8,9

2014/2015	11,2	10,7	10,7
2015/2016	11,3	10,4	10,6
2016/2017	10,7	9,9	11,5
2017/2018	11,3	10,7	9,8
2018/2019	10,3	9,2	9,3
2019/2020	13,6	12,4	14,0

Fonte: JNE de 2011 a 2020 (adaptado)

Os resultados do exame nacional de Geografia A do Agrupamento não apresentam um padrão definido, pois existem anos letivos com resultados inferiores à média nacional e da NUT III, intercalados com anos letivos em que a situação inverte-se. Desse modo, não é possível verificar se existiu qualquer impacto da AEE nos resultados obtidos neste exame.

Em suma, a partir da análise dos resultados obtidos no Agrupamento nos exames nacionais das principais disciplinas, conclui-se que, à exceção dos resultados dos exames de Matemática A e Geografia A, os resultados das restantes disciplinas permitem verificar uma melhoria dos mesmos nos anos letivos seguintes à AEE. Essa melhoria que algumas vezes não foi imediata, demorando até três anos letivos, é o reflexo da implementação das diferentes medidas previstas no plano de melhoria.

Mais uma vez, e não pretendendo fazer-se uma leitura demasiado abusiva, verifica-se que os objetivos definidos pela IGEC para o 2º ciclo da avaliação externa das escolas foram atingidos de forma clara no agrupamento de escola, nomeadamente, o “Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escola”, destacando-se essencialmente a definição das áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas, e o conseqüente progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos quer ao nível da avaliação interna, quer ao nível da avaliação externa.

CONCLUSÃO

O sucesso das sociedades está intrinsecamente ligado à qualidade da educação que é disponibilizada aos seus cidadãos. Consequentemente, a avaliação dessa qualidade, tem sido um aspeto central nas políticas e decisões dos seus responsáveis políticos e sociais, mantendo-se nos dias de hoje.

Em Portugal, só a partir década de 70, principalmente após a “revolução dos cravos”, é que de uma forma intencional se procurou implementar uma verdadeira avaliação do sistema educativo nacional. A publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), considerado o referencial normativo das políticas educativas que visavam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo em Portugal, é a primeira legislação que aponta de uma forma objetiva e concreta para a avaliação continuada do sistema educativo nas suas diferentes dimensões, interna e externa. Seguiram-se outros normativos legais sobre a qualidade educativa nos anos seguintes, destacando-se o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que estabeleceu para além de uma autonomia das escolas, a definição das políticas educativas necessárias ao reforço dessa autonomia e, consequentemente, a sua responsabilização perante o Estado e a sociedade, evocando a escola como um centro de mudança (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014), e mais tarde em 2002, a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que efetivamente deu início à obrigatoriedade das escolas do ensino não superior realizarem a sua autoavaliação (artigo 6º) e concomitantemente instituiu a avaliação externa (artigo 5º) (Fialho *et al in* Pacheco 2020).

Na sequência da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, o Ministério da Educação constituiu grupos de trabalho que culminaram com a construção do referencial responsável pela implementação do 1º ciclo da Avaliação Externa das Escolas, que se iniciou na primavera de 2006 terminando em junho de 2011, seguindo-se após ajustes do mesmo, um 2º ciclo da AEE entre novembro de 2011 e agosto de 2017, e um 3º ciclo iniciado no ano letivo 2018/2019 e que ainda se encontra vigente.

Este trabalho de investigação pretendeu refletir sobre o impacto da Avaliação Externa das Escolas na melhoria da qualidade do sistema educativo português, através de um estudo de caso no agrupamento de escolas onde trabalho, o Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, que foi alvo de avaliação externa entre os dias 18 e 21 março de 2014, ou seja, decorreu durante a implementação do 2º ciclo da AEE.

Assim, após a realização desta investigação, concluímos que os docentes que estiveram envolvidos no processo da avaliação externa do agrupamento dividiram-se quanto à adequação da metodologia utilizada pela equipa avaliadora, com uma ligeira supremacia do grupo que considerou a metodologia adequada. Os docentes que não consideraram a metodologia adequada, apontaram como principal motivo, a utilização repetitiva de determinadas estratégias, nomeadamente as entrevistas, existindo dessa forma a necessidade de diversificar as estratégias implementadas. No seu entender, a avaliação atribuída ao agrupamento de escolas nos diferentes domínios não traduziu por defeito o seu verdadeiro desempenho, no entanto, o plano de melhoria que foi construído com o envolvimento da comunidade escolar, foi ao encontro das áreas de Melhoria apresentados no relatório final da AEE, destacando-se as seguintes medidas educativas:

- as aulas de preparação de exames nos 9º, 11º e 12º anos;
- o gabinete de apoio ao aluno;
- o apoio às disciplinas de Português e Matemática nos 2º e 3º ciclos;
- o reforço das parcerias com os *stakeholders* externos.

As medidas definidas no Plano de Melhoria sofreram alguns ajustes desde a sua apresentação, no entanto, mantem-se até ao presente ano letivo (2022/2023). Para além das medidas apresentadas no Plano de Melhoria, os docentes na sua grande maioria consideraram que a Avaliação Externa realizada no agrupamento teve consequências positivas no seu desempenho, na sua forma de trabalhar ou na sua prática letiva, principalmente no aumento da colaboração, da partilha pedagógica e na alteração das estratégias. No seu entender, a atividade avaliadora teve globalmente um efeito positivo no serviço prestado pelo agrupamento, nomeadamente ao nível dos resultados da avaliação interna e externa, da cultura de escola, e da indisciplina.

A melhoria dos resultados da avaliação interna e externa dos alunos do agrupamento desde a implementação do Plano de melhoria foram igualmente comprováveis através do estudo estatístico respetivamente dos dados da DGEEC, e do JNE/IAVE.

Em suma, pelo que foi referido nos parágrafos anteriores, podemos concluir que apesar de não ser um processo isento de alguns aspetos menos assertivos, a Avaliação Externa da Escolas, no caso concreto do Agrupamento de Escolas de Alijó, contribuiu decisivamente para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado à comunidade, cumprindo globalmente a finalidade para a qual foi implementado desde 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo Janela (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* - n.º 9 - mai/ago 09
- Afonso, Almerindo Janela (2017). *Neomeritocracia e Novas Desigualdades – breves comentários*. In L.L. Torres & J. A. Palhares (Org.). *A Excelência na Escola Pública Portuguesa* (pp. 253-263). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Alves, M. P. (2009). *Avaliação e qualidade das organizações*. Escolar Editora. Lisboa
- Alves, M. G.; Varela, Teresa (2012). *Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(2), pp. 31-61. Universidade do Minho Universidade Nova de Lisboa
- André, Marli (2013). *O que é um estudo de caso qualitativo em educação*. *Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade*. Vol. 22, n.40, pp. 95-103. Salvador
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação – 2ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, J. M. (2005). *Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Estudo realizado com o apoio da Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento.
- Balão, Ana; Chaínho, Carla; Saragoça, José (2017). *Pensar o Futuro, Preparar a Mudança. Livro de Atas do 1.º Encontro de Prospetiva*. p.224-237. CICS. NOVA. Universidade de Évora - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade de Évora. Évora
- Balzano, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As Experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barreira, C. F.; Bidarra, M. G.; Vaz-Rebelo, M. P. (2011). *Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série, 2011, 81-94

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Burisasco, R. L. C.; Mendes, M: T. e Trevisan, A. L. (2014). *O Conceito de Regulação no Contexto da Avaliação Escolar*. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.7, n.1, p.235-250
- Braz, Maria (2012). *O Projeto Educativo como documento orientador da vida na escola*. (Dissertação de Mestrado), Escola Superior de Educação de Santarém
- Brown, P. (1990). *The "Third Wave": Education and the Ideology of parentocracy*. British Journal of Sociology of Education, 11(1), 65-86. doi: 10.1080/0142569900110105
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de Avaliação das Escolas em Portugal. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Número 3. ISSN: 1989-0397.
- Coelho, I.; Sarrico, C.; Rosa, M. J. (2008) *Avaliação de escolas em Portugal. que futuro?* Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, vol. 7, núm. 2, pp. 56-67 ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa
- Costa, Ana (2016). *Trabalho Colaborativo e Articulação Curricular entre o 2.º e o 3.º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental*. Tese de doutoramento, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- CNE (2015). *Avaliação Externa das Escolas (Textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015)*. Coleção: Seminários e Colóquios. CNE – Conselho Nacional de Educação. Lisboa
- Darling, Hammond; Wilhoit; & Pittenger (2014). *Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm*. Education Policy Analysis Archives, 22(86), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n86.2014>

DGEEC (2014); *Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo. Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas.*

DGEEC (2021). *Taxa de transição/conclusão (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade - Continente, NUTS II, III e Municípios – 2003/04 a 2019/20*

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades.* Lisboa: Texto Editores.

Fialho, Isabel; Leitão, Maria (2010). *Diferentes concepções de qualidade na Escola.* XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação. AEPEC

Freitas, C. M. V (2001). *Contributo para a História da Avaliação Educacional em Portugal: os Anos 70.* Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 14, número 001 (pp. 95-130). Universidade do Minho. Braga, Portugal

Hadji, Charles. *A avaliação, regras do jogo.* 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

Hardy, I. (2018). *Practicing the public? Collaborative teacher inquiry in an era of standardization and accountability.* Journal of Curriculum Studies, 50(2), 231-251, doi:10.1080/00220272.2017.14002958

Houaiss, Antônio Instituto de Lexicografia Portugal (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa,* Círculo de Leitores, p. 1427 e 3037

<https://www.fmleao.pt/projetos/programa-aves/> - consultada em 04/01/2022

IGE (2008). *Avaliação Externa das Escolas - Ciclos de Avaliação.* Disponível em <https://bit.ly/3dp3iXf>

IGE (2009). *Aferição da Efetividade da Autoavaliação 2004-2007 – Relatório* Disponível em: http://www.ige.minedu.pt/upload/GTAA/Afericao_Efetividade_Auto_Avaliacao.pdf

IGE (2009a). *Avaliação externa de escolas - Referentes e instrumentos de trabalho.* Lisboa: Ministério da Educação - IGE.

IGE (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. disponível em:

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

IGEC (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2014). *Avaliação Externa das Escolas — Relatório do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Allijó*. Área Territorial de Inspeção Norte - Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2015). *Avaliação Externa das Escolas 2012-2013 — Relatório*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 a 2016-2017 — Relatório*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Âmbito, Princípios e Objetivos*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Apresentação da Escola*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Escala de Avaliação*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Metodologia*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

IGEC (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Quadro de Referência*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência – IGEC.

Inácio, E. S. (2019). *Indisciplina escolar e estratégias educativas: Estudo comparativo sobre percepções de estudantes e professores em escolas do Huambo, Angola*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Portucalense.

Maia, I. B. S. (2019). *Globalização e políticas de accountability: um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. Braga

Matos, A. P. A. (2010). *Auto-avaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Tese de Mestrado em Gestão de Operações e Logística. Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial - Universidade de Aveiro, Aveiro. 218 pp.

ME, (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.

Ministério da Educação Nacional (1972). *Ensino programado. Uma experiência em acção*. Lisboa

Morwood, J. (Ed.) (1995). *The Pocket Oxford Latin Dictionary*. Oxford

Mouraz, Ana (2011). *A participação activa dos alunos na vida das Escolas*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas. FPCE-Universidade do Porto. Porto

Muller, J.; Hernández, F. (2009). *On the Geography of Accountability: Comparative Analysis of Teachers' Experiences Across Seven European Countries*. Journal of Education Change, 11(4), 307-322. Doi: 10.1007/s10833-009-9126-x

Nardi, E.; Schneider, M. (2014). *Accountability em educação: Políticas educativas e regulação da qualidade*. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina.

Pacheco, J. A. (2018). Para uma Teoria Curricular de Mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de Currículo* (pp 57-88). Porto Editora. Porto

Pacheco, J. A.; Morgado, J. C. & Sousa, J. R: (2020). *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Coleção Educação e Formação. Porto Editora. Porto

Pinto, F. C. F.; Dias, E. (2018). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Educação e pesquisa Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-8 <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>

Portugal, Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação (2002a). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

Santa, Luís (2013). *Accountability em Educação*. Revista nº 9 da Profforma (Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano).

Schneider, M.P., & Nardi, E.L. (2015). *Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador?* Educação Temática Digital, 17(1), 58-74.

Seabra, F., Morgado, J.C., & Pacheco, J.A. (2012, fevereiro). *Políticas de accountability em Portugal- subsídios para um referencial*. Comunicação apresentada ao XIX Colóquio ALPELF/AFIRSE, Revisitar os Estudos Curriculares – onde estamos e para onde vamos?. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Silva, L. (2018). *E depois da Ação de Acompanhamento da Inspeção-Geral da Educação e Ciência? Um estudo de caso num Agrupamento de Escolas*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação. Universidade de Lisboa

Sousa, M. e BAPTISTA, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*, Pactor, Lisboa

Sousa, J. (2020). *Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado*. Revista Educación, Política y Sociedad, 5(2), 155-170. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.008>

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). Londres: Sage Publications

Tristão, E. F. F. R. (2016). *A Autoavaliação como Instrumento das Políticas de Avaliação Externa das Escolas*. Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação (Administração e Política Educacional). Instituto de Educação. Universidade de Lisboa

Wahlstrom, N. (2018). *When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration*. Journal of Curriculum Studies, 50(5), 654-668. doi: 10.1080/00220272.2018.1502811

Winter, C. (2017). *Curriculum Policy Reform in an Era of Technical Accountability: “Fixing” Curriculum, Teachers and Students in English Schools*. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 55-74. doi: 10.1080/00220272.2016.1205138

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. Bookman

ANEXOS

ANEXO I

Pedido de autorização ao diretor do agrupamento de escolas para realização do estudo
na Unidade Orgânica

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó

Assunto: Pedido de autorização para a realização de estudo no âmbito da dissertação de Mestrado

Carlos Manuel Tavares Peixoto, professor do grupo de recrutamento 520 deste agrupamento de escolas e aluno do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a V^ª Exa, autorização e colaboração para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema “O Impacto da Avaliação Externa nas Escolas – Estudo de Caso do Agrupamento de Escolas D. Sancho II – Alijó”, sob a orientação da Professora Auxiliar Susana Henriques.

Sendo este pedido deferido e no âmbito deste estudo será aplicado um questionário a um número considerável de docentes deste Agrupamento assim como consultados alguns documentos estruturantes.

Desde já, agradeço a disponibilidade

Com os melhores cumprimentos

O Professor

(Carlos Manuel Tavares Peixoto)

Alijó, 08 de setembro de 2021

ANEXO II

Autorização do diretor do agrupamento de escolas
para a realização do estudo na Unidade Orgânica

Exmo. Sr.

Professor Carlos Manuel Tavares Peixoto

Assunto: Autorização para realização de estudo no âmbito da dissertação de mestrado

Na sequência do pedido feito por V^a Exa. enquanto aluna do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, venho por este meio autorizar a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas, no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado, sob o tema proposto.

Com os melhores cumprimentos,

O Subdiretor do Agrupamento

(Carlos Jorge Pereira Monteiro)

Alijó, 30 de setembro de 2021

ANEXO III

Questionário aplicado aos Docentes

IMPACTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. SANCHO II, ALIJÓ

Este questionário insere-se na investigação que estou a realizar para a minha dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade Aberta, subordinada ao tema: AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E SUAS CONSEQUÊNCIAS. A finalidade do questionário é aferir junto dos docentes do Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, que em 2013/2014 já exerciam funções nesta unidade orgânica, o modo como viram e sentiram a Avaliação Externa do Agrupamento realizada pela IGEC durante os dias 18 e 21 de março de 2014, bem como, se após a divulgação do relatório na da referida avaliação, os procedimentos desenvolvidos pelo Agrupamento, nomeadamente a construção e implementação do Plano de Melhoria, foram ao encontro das fragilidades/aspectos a melhorar elencados no referido relatório, e se o Plano de Melhoria ou outras medidas entretanto implementadas em consequência direta ou indireta da referida Avaliação Externa, contribuíram ou contribuem para a melhoria do serviço educativo prestado pelo Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó.

*Obrigatório

1. Consentimento Informado *

Marcar apenas uma oval.

- Aceito responder ao questionário.
- Não aceito responder ao questionário.

2. Nome *

3. Nº de anos de serviço docente *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 10 anos
- entre 10 e 20 anos
- entre 20 e 30 anos
- mais de 30 anos

4. Nº de anos de serviço no Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 10 anos
- entre 10 e 20 anos
- entre 20 e 30 anos
- mais de 30 anos

5. Qual é a sua tipologia de vínculo profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente de Quadro de Agrupamento
- Docente de Quadro de Zona Pedagógica
- Docente Contratado

6. Qual é o seu grupo de recrutamento? (coloque apenas o nº) *

7. Encontrava-se a trabalhar no Agrupamento de Escolas D. Sancho II, Alijó, no ano letivo em que decorreu a * Avaliação Externa do Agrupamento (AEE) – 2013/2014?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. Quais eram as funções e cargos que desempenhava nessa altura? (Os docentes que para além de docentes * desempenhavam outra função, selecionam a outra função) *Marcar apenas uma oval.*

- Apenas docente
- Presidente do Conselho Geral
- Coordenador(a) de Departamento
- Representante de Disciplina
- Coordenador(a) de ciclo/DT
- Membro do Conselho Geral
- Membro do Conselho Pedagógico
- Diretor(a) de Turma
- Outra

9. Conhece os objetivos gerais da IGEC para o 2º ciclo da Avaliação Externa das Escolas (AEE)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Considera que a duração da AEE realizada no agrupamento foi a adequada?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

11. Indique um motivo que esteve na base da resposta dada na questão anterior. *

Marcar apenas uma oval.

- O tempo foi muito escasso para o número de domínios e referenciais a avaliar.
- O tempo foi excessivo para o número de domínios e referenciais a avaliar.
- Condição a avaliação, que foi realizada de uma forma muito superficial.
- A equipa avaliativa teve o tempo necessário para implementar a metodologia avaliativa inerente à AEE.
- A dimensão do Agrupamento exigia que mais tempo para a realização da avaliação
- A metodologia utilizada pela equipa avaliativa foi muito condicionada com a duração da AEE.
- O tempo foi o suficiente para a tipologia de avaliação realizada.

12. Considera que a metodologia utilizada pela equipa avaliativa (entrevistas em painel e individuais, análises * documentais, recolha de dados, entre outras) foi a mais adequada para a finalidade da AEE?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. Indique um motivo que esteve na base da resposta dada na questão anterior. *

Marcar apenas uma oval.

- A metodologia utilizada permitiu a avaliação dos domínios e referenciais pretendidos na AEE.
- A metodologia utilizada não permitiu a avaliação dos domínios e referenciais pretendidos na AEE.
- A metodologia utilizada recaiu demasiado em determinadas estratégias, nomeadamente as entrevistas.
- A metodologia implementada utilizou estratégias e instrumentos avaliativos bastante diversificados.
- O acesso antecipado aos documentos orientadores do agrupamento condicionou negativamente a abordagem da equipa avaliativa.
- O acesso antecipado aos documentos orientadores do agrupamento condicionou positivamente a abordagem da equipa avaliativa
- A metodologia implementada deveria ter utilizado outras estratégias e instrumentos avaliativos.

14. Que tipo de contacto teve com a equipa avaliativa da AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tive qualquer contacto.
- Particpei num painel em função do cargo que desempenhava.
- Particpei numa entrevista individual/pequeno grupo.
- Tive apenas um contacto informal.
- Preenchi um questionário enviado pela equipa avaliativa.
- Observação direta de uma das minhas aulas/atividades

15. Considera que o relatório final da AEE apresentado pela equipa avaliativa correspondeu verdadeiramente ao * desempenho que o agrupamento apresentava nos seus diferentes domínios (Resultados – Suficiente; Prestação de serviço Educativo – Suficiente; Liderança e Gestão – Suficiente)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

16. Considera que o Plano de Melhoria apresentado pelo agrupamento foi ao encontro das áreas de Melhoria * apresentados no relatório final da AEE?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

17. Selecione das medidas implementadas pelo Plano de Melhoria a que considerou mais importante *

Marcar apenas uma oval.

- Gabinete de Apoio ao Aluno
- Apoio às disciplinas de Português e Matemática no 2º e 3º ciclos
- Preparação de exames nos 9º, 11º e 12º anos
- A supervisão pedagógica
- O reforço das parcerias com os Stakeholders Externos
- A generalização da autoavaliação
- Outra

18. Enquanto docente o seu desempenho, forma de trabalhar, ou prática letiva sofreram alterações em * consequência da AEE realizada ao agrupamento?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

19. Se respondeu sim na questão anterior, indique das opções apresentadas pelo menos uma alteração

Marcar tudo o que for aplicável.

- Aumentei a minha colaboração pedagógica
- Aumentei a minha partilha pedagógica
- Alterei as estratégias utilizadas em sala de aula
- Reformulei as minhas planificações
- Atualizei a minha formação académica e/ou profissional
- Outra

20. Globalmente considera que a AEE realizada ao agrupamento teve um efeito positivo na melhoria do serviço * educativo prestado pela unidade orgânica?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Se respondeu sim na questão anterior, indique das opções apresentadas pelo menos um motivo

Marcar apenas uma oval.

- Melhoria na avaliação interna
- Melhoria na avaliação externa
- Diminuição da indisciplina
- Trabalho em equipa entre docentes
- Projetos disponibilizados aos alunos
- Cultura de escola
- Outra

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários