

**Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português
no contexto europeu**

Joaquim Monteiro Brigas

Lisboa, abril de 2012

Mestrado em Supervisão Pedagógica

**Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português
no contexto europeu**

Joaquim Monteiro Brigas

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Conceição Castro Ramos

Lisboa, abril de 2012

Resumo

A emergência da avaliação das escolas anda a par com as alterações que foram sendo introduzidas no governo dos sistemas educativos. A pressão para a melhoria da qualidade, no interior de cada país mas também a pressão das instâncias internacionais, levou à construção e implementação de modelos de avaliação, aos quais se associam dois objetivos fundamentais: a melhoria das escolas e a prestação de contas.

A forma como a avaliação das escolas contribui para a consecução destes objetivos está na definição dos campos de avaliação, dos avaliadores e também das metodologias da avaliação. São estes elementos, tendo no topo os objetivos da própria avaliação, que constituem os modelos de avaliação das escolas.

O objeto de estudo centra-se na análise e compreensão do modelo de avaliação das escolas existente em Portugal numa perspetiva comparada com os modelos de três países europeus: Inglaterra, França e Espanha.

Num primeiro momento são analisados os modelos teóricos, os seus pressupostos e fundamentos, para em seguida nesse contexto descrever o caso português e efetuar o estudo dos processos e procedimentos implementados e a partir dos produtos da atividade Avaliação Externa das Escolas – os relatórios de escola da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação.

Concluiu-se que não existem diferenças significativas entre os modelos analisados. A matriz conceptual, tendo em consideração aquilo que se avalia, como se avalia e quem avalia, é muito semelhante nos quatro países. Também o objetivo da avaliação externa das escolas se centra em dois eixos fundamentais: a prestação de contas e o incremento da melhoria no desempenho das escolas.

Palavras-Chave: avaliação externa, inspeção, modelos de avaliação, regulação.

Abstract

The emergence of school evaluation walks on par with the changes that were being introduced in government of educational systems. The pressure to improve quality, pressure within each country but also the pressure of international instance, led to the construction and implementation of evaluation models, to which associate two fundamental objectives: the improvement of schools and accountability.

The way the evaluation of schools contributes to the achievement of these objectives is the definition of the fields of evaluation, evaluators and also the methods of evaluation. It is these elements, with the top goals of the evaluation itself, which are the models for the evaluation of schools.

The way the evaluation of schools contributes to the achievement of these objectives is the definition of the fields of evaluation, evaluators and also the methods of assessment. It is these elements, topped by the objectives of the evaluation itself, which are the models for the evaluation of schools.

The object of study focuses on analysis and understanding of the evaluation model of schools in Portugal in perspective compared to the models of three European countries: England, France and Spain.

At first, we analyze the theoretical models, their assumptions and arguments, then in this context to describe the Portuguese case and make the study of processes and procedures in place and the activity of the products from the External Evaluation of the schools - reports of school's responsibility to the General Inspection of Education.

It was concluded that no significant differences between the models analyzed. Conceptual matrix, taking into account what is evaluated, and evaluates as the grading is very similar in the four countries. Also the purpose of external evaluation of schools focuses on two pillars: accountability and the increment of improvement in school performance.

Keywords: external evaluation, inspection, evaluation models, regulation.

Dedicatória

À Anabela
Que caminha comigo os caminhos do Mundo!
À Daniela e ao Jorge
Que se juntaram a nós neste caminhar!

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Conceição Castro Ramos, que diligentemente me mostrou o caminho a seguir.

Agradeço aos professores e colegas do curso que, em alguns momentos, mesmo a distância, com eles criámos uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Aos meus colegas inspetores, especialmente os que desenvolvem a atividade avaliação externa das escolas na delegação do centro, com quem tenho partilhado as questões relativas ao desenvolvimento profissional.

Aos meus, que souberam estar sempre ao meu lado.

Índice Geral

Resumo	I
Abstract	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice Geral.....	V
Índice de quadros	VIII
Índice de figuras e de gráficos	IX
INTRODUÇÃO GERAL	1
1. Problemática e atualidade do tema	1
2. Objeto de estudo e metodologia da investigação.....	3
3. Estrutura do trabalho	5
1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	7
Capítulo I – Perspetivas teóricas sobre a avaliação das escolas	7
Introdução.....	7
1. Os contextos de mudança nas organizações escolares	7
1. 1. Autonomia e a nova imagem da escola	8
1. 2. Autonomia das escolas em Portugal.....	11
1. 3. As tensões existentes e o percurso de autonomia das escolas	13
2. A avaliação das escolas e os novos modos de regulação	14
2. 1. A emergência da avaliação das escolas	14
2. 2. A avaliação das escolas e a regulação dos sistemas educativos	18
2. 3. A evolução dos modos de regulação	23
2. 4. Os constrangimentos dos processos de regulação	25
3. Quadros e modelos teóricos de referência	27
3. 1. Introdução.....	27
3. 2. Princípios e orientações gerais	28
3. 3. Os modelos e as áreas da avaliação	29
3. 3. Os processos e as técnicas de avaliação	33
Capítulo II – Os processos e procedimentos de avaliação externa em quatro países europeus.....	37
Introdução e enquadramento geral	37

1. A avaliação externa das escolas em Inglaterra	37
1. 1. Justificação política	37
1. 2. Os processos de avaliação existentes	38
1. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas	39
1. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas	41
2. A avaliação externa das escolas em França	42
2. 1. Justificação política	42
2. 2. Os processos de avaliação existentes	44
2. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas	45
2. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas	46
3. A avaliação externa das escolas em Espanha	47
3. 1. Justificação política	47
3. 2. Os processos de avaliação existentes	49
3. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas	49
3. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas	53
4. A avaliação externa das escolas em Portugal	54
4. 1. Enquadramento político.....	54
4. 2. Matriz conceptual da atividade.....	55
4. 3. Os procedimentos seguidos na avaliação externa	58
4. 4. Equipa de avaliação	60
4. 5. Produtos da atividade de avaliação externa.....	61
5. Análise comparativa dos modelos de avaliação em Inglaterra, França, Espanha e Portugal.....	62
Nota conclusiva	63
2.^a PARTE – O CASO PORTUGUÊS NO CONTEXTO EUROPEU	67
Introdução geral.....	67
1. Traços gerais de evolução das práticas de avaliação	67
2. Programas de avaliação das escolas promovidos pelo Ministério da Educação	69
2. 1. Observatório da Qualidade da Escola.....	70
2. 2. Programa de Avaliação Integrada das Escolas	72
2. 3. Aferição da efetividade da autoavaliação das escolas	75
Capítulo III – Metodologia geral.....	81
1. Características do estudo e opções metodológicas	81

2. O plano de trabalho da investigação empírica.....	82
3. Constituição do corpus	85
4. Questões de investigação.....	85
5. Objetivos.....	86
6. Sobre os quadros de recolha e a organização dos dados	87
Capítulo IV – A avaliação externa das escolas secundárias portuguesas.....	89
Introdução	89
1. Leitura interpretativa dos resultados da avaliação.....	89
1. 1. Os pontos fortes e os pontos fracos	91
1. 2. As oportunidades e os constrangimentos	98
1. 3. A avaliação dos domínios.....	99
A – Prestação do serviço educativo.....	99
B – Organização e gestão das escolas	104
C – Liderança	108
D – Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	112
E – Resultados escolares	114
2. Relação entre os domínios da avaliação externa e a sua influência no desempenho da escola	118
2.1. A prestação do serviço educativo e resultados escolares dos alunos	119
2.2. A organização e gestão da escola e os resultados escolares dos alunos.....	120
2.3. A liderança e os resultados escolares dos alunos	121
2.4. A capacidade de autorregulação e melhoria da escola e os resultados escolares dos alunos	122
Nota conclusiva	123
CONCLUSÕES FINAIS	125
1. Síntese das conclusões.....	125
2. Limitações aos modelos de avaliação das escolas.....	128
3. Potencialidades do processo	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

Índice de quadros

Quadro 1 – As áreas de incidência da avaliação das escolas em Inglaterra	40
Quadro 2 – As áreas em que incide a avaliação das escolas em Espanha	50
Quadro 3 – Comparação dos modelos de avaliação das escolas	62
Quadro 4 – Indicadores selecionados para a estruturação do “observatório”	71
Quadro 5 – Classificações por domínio	89
Quadro 6 – Apreciação dos referentes de <i>articulação e sequencialidade</i>	100
Quadro 7 – Apreciação dos referentes de <i>acompanhamento da prática letiva em sala de aula</i>	101
Quadro 8 – Apreciação dos referentes de <i>diferenciação e apoios</i>	102
Quadro 9 – Apreciação dos referentes de <i>abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens</i>	103
Quadro 10 – Apreciação dos referentes de <i>conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</i>	104
Quadro 11 – Apreciação dos referentes de <i>gestão dos recursos humanos</i>	105
Quadro 12 – Apreciação dos referentes de <i>gestão dos recursos materiais e financeiros</i>	106
Quadro 13 – Apreciação dos referentes de <i>participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</i>	107
Quadro 14 – Apreciação dos referentes de <i>equidade e justiça</i>	108
Quadro 15 – Apreciação dos referentes de <i>visão e estratégia</i>	109
Quadro 16 – Apreciação dos referentes de <i>motivação e empenho</i>	110
Quadro 17 – Apreciação dos referentes de <i>abertura à inovação</i>	110
Quadro 18 – Apreciação dos referentes de <i>parcerias, protocolos e projectos</i>	111
Quadro 19 – Apreciação dos referentes de <i>autoavaliação</i>	112
Quadro 20 – Apreciação dos referentes de <i>sustentabilidade do progresso</i>	113
Quadro 21 – Apreciação dos referentes de <i>sucesso académico</i>	115
Quadro 22 – Apreciação dos referentes de <i>participação e desenvolvimento cívico</i>	116
Quadro 23 – Apreciação dos referentes de <i>comportamento e disciplina</i>	117
Quadro 24 – Apreciação dos referentes de <i>valorização e impacto das aprendizagens</i>	117
Quadro 25 – Relação das classificações dos domínios um e dois	119
Quadro 26 – Relação das classificações dos domínios um e três	120
Quadro 27 – Relação das classificações dos domínios um e quatro	121
Quadro 28 – Relação das classificações dos domínios um e cinco	122

Índice de figuras e de gráficos

Figura 1 – Tipos de avaliação implementados nas escolas	52
Figura 2 - Domínios da Avaliação.....	58
Figura 3 – Esquema conceptual das Avaliações Integradas	74
Figura 4 - Esquema conceptual da Aferição da efetividade da autoavaliação das escolas	77
Gráfico 1 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio um.....	92
Gráfico 2 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio dois.	93
Gráfico 3 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio três.	95
Gráfico 4 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio quatro.....	97
Gráfico 5 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio cinco.	98

INTRODUÇÃO GERAL

1. Problemática e atualidade do tema

A avaliação das escolas, seja na vertente externa ou na interna, é uma realidade que se consolidou na generalidade dos países nas últimas décadas do século passado. As pressões operadas fora das escolas tornaram emergente a avaliação. Estas pressões têm vertentes variadas. Elas ocorrem ao nível das instâncias políticas nacionais e internacionais, nos grandes fóruns internacionais e nas instituições ligadas ao desenvolvimento, mas também nas famílias que procuram as escolas que lhe dão maiores garantias de qualidade.

Na Europa, a reunião do Conselho de Lisboa em 2000 é um marco decisivo para o debate sobre a qualidade do serviço prestado pelas instituições, designadamente pelas escolas, pois elas são um instrumento fundamental para se atingir o grande objetivo aí traçado, onde se assumia a ambição de transformar a Europa na economia mais dinâmica e competitiva do mundo baseada no conhecimento.

Este imperativo de transformação global das sociedades e nações europeias leva às escolas esse mesmo objetivo, apresentando-as como espaços de desenvolvimento da qualidade de vida, sobretudo das novas gerações. Neste sentido, torna-se fundamental transformar as escolas em contextos estimulantes e propiciadores de competências necessárias à sociedade do conhecimento apresentada na reunião de Lisboa.

Nesta perspetiva, tornou-se evidente que seria fundamental conhecer o funcionamento da escola para tirar dela o máximo partido com vista ao desenvolvimento da sociedade do conhecimento. Nos últimos anos foram lançadas várias iniciativas e publicados vários estudos acerca da avaliação das escolas e do serviço que prestam. Foram avançados diferentes modelos de avaliação. Assim, pontificaram alguns que davam ênfase aos resultados escolares dos alunos. Mas vigoraram outros que destacavam no seu enfoque avaliativo outras dimensões, designadamente os processos pedagógicos e também os fatores contextuais de cada organização escolar (Clímaco, 1997; Díaz, 2003)

Portugal segue na mesma esteira dos demais países. Governos sucessivos demonstraram o interesse sobre a problemática avaliativa das organizações escolares, sendo substanciado em diferentes diplomas legais, com especial destaque o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que instituiu um novo modelo de autonomia, gestão, administração das

escolas, e também o diploma que lhe sucedeu – Decreto-Lei n.º 75/2008. No intervalo temporal em que se situam os dois diplomas legais foi publicada a Lei n.º 31/2002 que aprova o regime de avaliação dos estabelecimentos da educação e do ensino não superior. Assim, verifica-se que o Estado tem presente a necessidade de se proceder à avaliação das escolas. A publicação destes normativos veio ilustrar a importância que o Estado atribui aos mecanismos de regulação e à promoção da melhoria das escolas. Os diplomas legais constituem-se como instrumentos principais de definição da política educativa.

A Inspeção-Geral da Educação (IGE) foi incumbida, no início de 2007, de levar a cabo a avaliação externa das escolas, isto depois de ter sido realizada uma experiência piloto por uma equipa especialmente criada pelo Ministério da Educação (Oliveira *et al*, 2006). Esta situação não é nova para a IGE, pois há mais de uma década tem vindo a desenvolver diversas atividades relacionadas com a avaliação das escolas, primeiro com o projeto de auditorias pedagógicas, depois a avaliação integrada das escolas e também a efetividade da autoavaliação das escolas (IGE, 1998; 2004; 2007).

A presente investigação decorre de algumas questões que se têm vindo a colocar ao autor da presente investigação, pois é, profissionalmente, inspetor de educação e tem vindo a realizar intervenções no âmbito da avaliação externa das escolas desde 2007. Perante este quadro, a atualidade da temática da avaliação das escolas também entrou no espírito do inspetor e impulsionou o desejo de aprofundar a problemática, pelo que avançou para a presente investigação. O presente estudo não será afetado pelo facto de desempenhar as funções de inspetor, invocando-se aqui uma isenção que sempre cultivou no desempenho da sua atividade profissional e que também no presente estudo se assume como elemento central.

Ao longo dos últimos anos foram emergindo algumas questões que ajudaram à reflexão do trabalho que se desenvolvia, como era realizado e quais os seus pressupostos. O modelo de avaliação externa das escolas que é seguido em Portugal é único ou segue as mesmas orientações conceituais daqueles que são utilizados nos demais países europeus? E entre os diferentes países? É seguido o mesmo modelo ou há diferenças? Ou ainda, quais os elementos que determinam a conceção de um determinado modelo? Será que a organização dos sistemas de educação e formação condicionam a arquitetura dos

modelos avaliativos? Haverá diferenças entre os modelos seguidos por países com tradição de maior centralização e pelos países com sistemas mais desconcentrados?

2. Objeto de estudo e metodologia da investigação

O objeto de estudo da presente investigação é, em primeiro lugar, perceber qual é o modelo de avaliação externa das escolas seguido em Portugal e prosseguido no terreno pela Inspeção-Geral Educação. Perceber o modelo significa entender quais os objetivos que lhe estão subjacentes e quais as áreas fundamentais que compõem o seu desenho. Mas o estudo não é realizado de forma isolada, é antes enquadrado com os modelos seguidos por três países da União Europeia – a Espanha, a França e a Inglaterra.

Nesta perspetiva, foram selecionados três países, com distintas formas organizativas dos seus sistemas educativos, para melhor se perceber a natureza do modelo de avaliação implementado em Portugal. Isto é, reconhecer o modelo de avaliação das escolas que é aplicado em Portugal

A escolha destes países deveu-se ao facto de em Inglaterra existir uma tradição de grande descentralização, em França uma forte centralização e em Espanha um sistema ajustado às suas comunidades autónomas, mas é um país do Sul da Europa e, portanto, mais próximo de Portugal do que os outros países.

Mais do que as diferenças na organização e governo dos sistemas educativos, aquilo que mais condiciona os modelos de avaliação das escolas é a enorme pressão que se faz sentir no interior desses mesmos sistemas, pressão vinda do interior do próprio país, mas também oriunda de grandes instâncias internacionais. A pressão que é exercida sobre os sistemas educativos traduz-se na exigência de maior qualidade nos resultados escolares dos alunos. Para responder a este desiderato é necessário saber quais os elementos fundamentais que contribuem para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Os modelos de avaliação das escolas tentam dar resposta a estas exigências ao idealizarem uma arquitetura dos processos de avaliação em que se define as áreas chave que são objeto de avaliação e que levam à melhoria da escola, nos seus processos e no aumento da sua eficiência, mas também nos resultados, ou seja, no aumento da sua eficácia.

As ideias centrais para a análise comparativa dos modelos de avaliação das escolas são as seguintes:

1. Os modelos de avaliação das escolas que existem nos quatro países seguem os mesmos objetivos e centram-se num mesmo núcleo base.
2. Todos eles assumem dois grandes objetivos: a melhoria das escolas e a prestação de contas.
3. Para dar cumprimento a estes dois objetivos, o desenho dos modelos incorpora um conjunto de áreas, que se concentram em dois grandes blocos: os resultados escolares e os processos educativos (ao nível da escola e no contexto da turma).
4. A avaliação das escolas recai nos produtos que cada estabelecimento apresenta e também na forma como se organiza e presta o serviço educativo.

A avaliação das escolas faz-se para produzir conhecimento, para possibilitar uma certa legitimação do poder e do controlo, para potenciar a melhoria e também para prestar contas (Scheerens, 2004). Assim, num primeiro momento procede-se à análise do modelo teórico, descrevendo os pressupostos e fundamentos que lhe estão subjacentes

Descreve-se e explica-se o que se avalia e quais os critérios que presidem à seleção dos itens ou campos a avaliar, tendo em conta que a avaliação serve duas finalidades interligadas, a melhoria e a prestação de contas, “two interlinked purposes, improvement and accountability. School improvement relates to access to education (equity) and education performance (quality and efficiency).” (Faubert, 2009:21). Para se cumprir este propósito é necessário selecionar que elementos da escola são avaliados. O propósito da prestação de contas (*accountability*) assume vários níveis: voltado para o exterior, no sentido de responder às exigências do sistema educativo; um outro voltado para atender as necessidades dos pais e dos alunos; um terceiro, mais internos, orientado para responder às expectativas dos profissionais das escolas (Raham,2003).

A avaliação com o propósito da melhoria (*improvement*) implica uma abordagem de cariz mais formativo e os objetivos e focos da melhoria podem variar de acordo com os interesses das várias partes interessadas.

Neste sentido, constitui centralidade no objeto de estudo o apuramento destas vertentes nos quatro países. Identificar os níveis e focos da prestação de contas e da melhoria.

Num segundo momento, as questões que se colocam, em termos de objeto de estudo, pressupõem uma ação ao nível do terreno e centra-se no modelo praticado em Portugal através da análise dos relatórios que refletem o modelo concebido. Nestes termos, pergunta-se: que retrato, à luz da avaliação externa, é possível fazer das escolas portuguesas? Quais os aspetos do desempenho das escolas foram mais conseguidos? E menos conseguidos? Quais são os principais níveis da prestação de contas? A melhoria conta com que atores?

Para responder a estas questões foi criado um campo de análise constituído por trinta relatórios de escolas secundárias avaliadas no ano letivo de 2008/2009. O número de escolas selecionadas equivale a valores próximos dos 7% das escolas secundárias em território nacional como adiante se desenvolverá no capítulo III – Metodologia da investigação empírica.

3. Estrutura do trabalho

O trabalho de investigação divide-se em duas partes: a primeira, onde se faz o enquadramento teórico e contextual do tema em estudo; a segunda, onde se faz a análise do caso português no contexto europeu e se desenvolve o trabalho empírico.

No primeiro capítulo faz-se uma análise das alterações havidas nas organizações educativas, designadamente na sua autonomia, e que tiveram impacto na emergência da avaliação. É ainda analisada a emergência da avaliação num contexto de alteração dos modos de regulação dos sistemas de educação e formação. Ainda é realizada uma abordagem dos modelos de avaliação das escolas, tendo em consideração os seus elementos teóricos, os pressupostos, o desenho, o âmbito e as implicações.

No capítulo segundo são analisados os modelos de avaliação utilizados em Portugal, Inglaterra, na França e em Espanha. Neste capítulo são explicados os processos, as técnicas e as metodologias que estão associados aos respetivos modelos. Para uma melhor compreensão dos modelos é realizada uma análise comparativa dos quatro modelos de avaliação tendo em consideração os elementos que os incorporam, designadamente os campos de avaliação, as equipas de avaliação, as atividades sequenciais, a construção de planos de melhoria e a publicação dos resultados da avaliação.

A segunda parte da investigação inicia-se com uma resenha dos processos de avaliação implementados em Portugal, seja por iniciativa do Estado ou pela ação da sociedade civil.

No capítulo terceiro é explicada a metodologia geral que foi seguida para a realização do trabalho empírico

No capítulo quarto é elaborada a apresentação dos dados resultantes do trabalho empírico, designadamente os que decorrem da análise aos relatórios de escola. Neste capítulo também é efetuada a análise da relação existente entre as classificações atribuídas ao domínio *resultados* e as que foram dadas aos demais domínios.

A dissertação termina com as conclusões finais que foi possível apurar e faz-se ainda uma análise prospetiva acerca dos caminhos de investigação que podem suceder por via das conclusões obtidas nesta investigação.

1.ª PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

Capítulo I – Perspetivas teóricas sobre a avaliação das escolas

Introdução

Nesta parte dá-se conta das alterações que foram operadas nos sistemas educativos nos últimos trinta anos, designadamente os movimentos de autonomia das escolas e de desconcentração dos serviços educativos.

Há uma importância crescente da avaliação com o descentralizar dos sistemas, com a crescente autonomia das escolas e também com as lógicas de mercado. Verifica-se uma tendência geral em termos internacionais para implementar a devolução de responsabilidades para a gestão dos recursos. A uma maior autonomia corresponde, em termos de equilíbrio, um fortalecimento do movimento de prestação de contas através da definição da avaliação dos resultados e de padrões que todas as escolas devem cumprir (Faubert, 2009). Na mesma linha de autonomia torna-se necessário o surgimento de lideranças fortes que informem o centro do sistema e implementem localmente as ações de melhoria.

As alterações havidas tornaram emergentes a avaliação das escolas e dos próprios sistemas educativos, havendo lugar à criação de novas formas de regulação que sustentam, também, novas formas de governo.

Importa, pois, perceber que modelos de avaliação das escolas surgiram e qual a sua fundamentação teórica e política.

1. Os contextos de mudança nas organizações escolares

O início da década de setenta do século passado, tendo o choque petrolífero de 1973 como pano de fundo, foi marcado por um conjunto de alterações ao nível social, económico e político na generalidade dos países. Essas alterações tiveram um grande impacto na reconfiguração dos sistemas educativos. Foram realizados cortes orçamentais ao nível da educação ao mesmo tempo que se impunham maiores índices de eficiência e de eficácia na sua gestão.

Também no mesmo período se assistiu a um incremento da investigação educacional, trazendo novos olhares para a configuração das escolas e, de um modo mais amplo, para os próprios sistemas educativos (Laderrière, 1996; Derouet, 1996).

As alterações ocorreram em países com distintas tradições no governo da educação, isto é, países com práticas mais centralizadoras e outros com sistemas mais descentralizados:

“Citem-se, como exemplo, as reformas da Educação levadas a efeito em vários países da Europa: em França, 1989, “La Loi d’orientation sur l’Éducation”. É a primeira vez que, desde J. Ferry (1881), uma lei francesa abrange a totalidade do Sistema Educativo. Esta lei fixa os grandes objectivos da política francesa em matéria de Educação, uma política para dez anos (...); Espanha, 1989, o movimento da reforma começa com a publicação de um “Libro Branco para la Reforma del Sistema Educativo”, fruto de um debate que começara em 1987 na comunidade educativa e que se inicia em 1991; Reino Unido, 1988, o “Education Reform Act (ERA)” cobre todos os níveis de ensino na Inglaterra” (Castro Ramos 2001: 5)

Estes contextos de mudança verificam-se, assim, em países de diferentes tradições na organização dos seus sistemas educativos. Eles levaram à implementação de políticas de maior autonomia das escolas e também a modificações no relacionamento entre o Estado e os estabelecimentos de ensino.

1. 1. Autonomia e a nova imagem da escola

O conceito de autonomia é passível de ser interpretado a partir de vários enfoques. Bolívar (2004) define-o como um conjunto de estratégias levadas a cabo pelo Estado, a fim de transferir competências, responsabilidades e poderes para estruturas administrativas desconcentradas, que se prolongam do centro até ao interior das escolas.

O processo de autonomia é complexo e são por isso mobilizados vários fatores que ajudam a perceber a sua operacionalização.

O contexto em que surge o discurso da autonomia das escolas pode ser agrupado em torno de quatro lógicas, de acordo com os diferentes interesses: estatal, de mercado, corporativa e comunitária (Barroso, 1999). Os avanços e os recuos dos processos de autonomia são pautados pela prevalência de uma ou outra lógica, assumindo, deste modo distintas configurações.

A lógica estatal é enformada pela perspectiva que aponta para as dificuldades da administração central em resolver os problemas. Assim, considera-se que com o reforço

das competências das escolas é dada uma resposta com maior qualidade aos desígnios do sistema educativo.

A lógica de mercado defende a não intervenção do Estado no sistema educativo e a criação de um mercado da educação, concorrencial, autónomo e com as características gestionárias do sector privado.

A lógica corporativa assume a autonomia com um “bem exclusivo” dos professores. Considera-se que a prestação do serviço educativo melhora na relação direta da maior autonomia outorgada aos professores (Faubert, 2009).

Por fim, a lógica comunitária encara a autonomia como um processo social em que os diferentes atores se mobilizam num projeto coletivo dentro de um quadro de referências amplas existentes na centralidade do sistema. Dentro desta lógica assume-se que os pais e outros atores locais são elementos imprescindíveis para o crescimento da autonomia das escolas.

A escola é pois uma organização social onde coabitam pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, crianças, adolescentes, jovens); é uma organização com fins educativos, sendo o “seu produto” o desenvolvimento pessoal, social e educativo dos alunos; e é uma organização com forte implantação social tendo uma finalidade objetiva, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela (Rocha, 1999).

A interação destes diferentes atores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência (Barroso, 1997). A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores. A autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário “esta perspetiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas.” (Barroso, 1996: 186).

É notória uma alteração substantiva por parte dos governos relativamente à definição das políticas educativas e à administração da educação, revelando uma tendência para o abandono do “reformismo” e optando por cenários de ação baseados no envolvimento dos diversos atores nos processos de decisão. Assume, assim, especial importância os comportamentos estratégicos que os atores assumem. Friedberg (1995) acentua a importância do poder na inter-relação entre os atores, sendo a capacidade do ator estruturar processos de troca, aproveitando todos os constrangimentos e oportunidades

existentes numa determinada situação para impor termos de troca favoráveis aos seus interesses. Observa-se uma progressiva utilização de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diferenciação e avaliação, abrindo caminho a uma redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, principalmente do poder central e do poder local.

A participação coletiva dos vários atores é um elemento fundamental da maior eficácia que se espera prosseguir. Conforme explica Meuret:

“En general, del aumento de la autonomía, se espera: Una mayor eficacia: Algunos la esperan de la acción de los profesionales y otros; Mayor adaptación a los alumnos: Cada centro escolar se adaptará mejor a sus alumnos; Mayor democracia: En los países nórdicos, se aprecia la autonomía de la escuela como medio para vincular a los alumnos con las decisiones que estructuran su entorno escolar (2004: 12).

De igual modo, e numa perspetiva mais ampla da evolução das políticas públicas nos países com cultura de matriz ocidental, associada também a pressões de mercado, começam a ser discutidas e colocadas em prática soluções organizativas ligadas aos fenómenos de descentralização, de desconcentração dos serviços públicos e também para novos conceitos, nomeadamente os de subsidiariedade e de contratualização. No fundo, partia-se do princípio que governaria melhor quem estivesse mais próximo do terreno educativo (Antunes, 2005; Bárrios, 1999).

Esta proximidade promove um sentido de pertença junto das pessoas que se relacionam com a escola. Participam “ na escola e em seu contexto comunitário, na construção de uma *obra própria* e não apenas na pressuposta reprodução de uma *obra alheia*” (Lima, 1999: 78).

A eficácia da implementação dos modelos de gestão das escolas pressupõe “uma forte relação com os valores específicos do *domínio público*, entre os quais se destacam a *igualdade*, a *justiça* e a *cidadania*” (A. Afonso, 1999: 126). A autonomia não se concretiza se não houver uma clara participação dos vários parceiros e sempre pautada por aqueles valores (Estevão, 1998).

De facto, é bastante interessante analisar os discursos sobre a autonomia. É que o primado do pedagógico foi secundarizado, dando-se relevo ao modo de gestão das

escolas, tendo havido transferências de competências, respondendo a uma tendência neoliberal e num momento de crise dos serviços públicos (Duru-Bellat e Meuret, 2001).

1. 2. Autonomia das escolas em Portugal

As questões relativas à autonomia das escolas públicas do ensino não superior estão na ordem do dia. Porém, até se chegar aqui foi percorrido um longo caminho desde a implementação da chamada “gestão democrática”. Esse modelo foi sofrendo ajustes e alterações ao longo do tempo, José Alberto Correia (2000) faz uma síntese daquilo que foram os “discursos educativos” nos últimos 25 anos. Aponta quatro ideologias, sendo que a primeira, a democratizante, com incidência em Portugal logo imediatamente ao 25 de Abril de 1974, propõe a construção de um sistema democrático com uma grande participação e a construção da democracia no interior do próprio espaço escolar. A segunda, a ideologia democrática, coincidente com o ministério de Sottomayor Cardia, (I e II governos constitucionais – 1976 a 1978), realça os aspetos formais da vida democrática. É a fase da construção da governabilidade do sistema educativo, pensada em termos de integrar a escola num espaço homogéneo com uma gestão uniformizante por parte do Estado. A terceira fase, nos anos oitenta, coincide com uma orientação para a modernização, associada a uma cultura da eficácia. Assiste-se nesta fase a um discurso de uma certa empresarialização da escola com uma certa importação de modelos industriais para o universo do sistema educativo.

Sob o ponto de vista normativo é decretada a autonomia através da publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, sendo definida como sendo o exercício de:

“Competências próprias em vários domínios, como os da gestão dos currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão dos apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (preâmbulo).

Nos anos noventa, assistimos a uma nova fase que, sem renunciar à ideologia da modernização e à cultura da eficácia, agrega em si uma cultura de tolerância, de aceitação da diferença e de inclusão social.

É neste período, meados dos anos noventa, que surge o Pacto Educativo para o Futuro, uma medida política que visava o aprofundamento da autonomia e a maior participação

dos parceiros educativos. A territorialização das políticas educativas, isto é, tornar a escola como o centro da atividade política educativa surge como o elemento mais importante do discurso político deste período.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 15 de maio, coloca, também, a questão da autonomia na ordem do dia ao enunciar que ela é o “poder reconhecido à escola de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3º).

Na mesma linha, o Decreto-Lei n.º 75/2008, que vem aprovar o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, define a autonomia como sendo a capacidade da escola em tomar decisões:

“nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (art.º 8º)

Este mesmo diploma ilustra como pode a escola desenvolver o seu processo de autonomia ao elencar os seus instrumentos que se traduzem nos principais documentos organizativos da vida das escolas.

Perante esta situação é de perguntar, porque é que o Estado decreta a autonomia das escolas? De facto, a questão da autonomia surge num contexto, tal como noutros países, de procurar resolver a crise de governabilidade do sistema educativo. Efetivamente, o crescimento acentuado do sistema educativo; a heterogeneidade dos alunos e as situações complexas daí decorrentes; o aumento das despesas e os consequentes problemas orçamentais; alguma quebra de confiança na passagem do sistema educativo para o mercado de trabalho e o disfuncionamento das estruturas burocráticas da administração educativa demonstram que o sistema educativo caminhava para uma situação de ingovernabilidade (Gomes, 1999).

Porém, o Estado continua presente, pois para lá das competências atribuídas às escolas e às autarquias, verifica-se a continuidade do poder da administração através do procedimento de regulação direta e de avaliação de desempenho (Dias, 1999: 113).

1. 3. As tensões existentes e o percurso de autonomia das escolas

O caminho percorrido pela escola desde a implementação da “gestão democrática” até aos nossos dias não foi feito sem tensões e até com conflitos entre os vários interesses próximos da causa educativa. Desde o início houve dois protagonistas fundamentais, de um lado o Estado, do outro a classe profissional dos professores. As mudanças que foram sendo operadas ao longo dos anos contaram sempre com este equilíbrio de forças entre o que pretendia o Ministério da Educação e o que reivindicavam os sindicatos de professores. Se à primeira vista parece que os interesses eram divergentes a verdade é que em várias situações da história da chamada gestão democrática as medidas tomadas serviram satisfatoriamente os dois. É assim que acha Natércio Afonso ao apontar o:

“Compromisso tácito entre a corporação docente e a burocracia ministerial. Tal compromisso permitir satisfazer interesses só aparentemente contraditórios: por um lado, o controlo docente sobre a gestão quotidiana do estabelecimento, num ambiente de colegialidade que permite influenciar decisivamente as políticas internas da escola e desencoraja procedimentos de avaliação do desempenho, por outro lado, a afirmação da influência organizacional dos serviços responsáveis pela pesada máquina executiva e de produção normativa indispensável ao funcionamento de um sistema centralizado: circulares tipo ‘LAL’ (lançamento do ano letivo) entrelaçando centenas de normas legais com recomendações sobre práticas de gestão, concursos nacionais para a admissão ou mobilidade de pessoal, envolvendo milhares de candidatos, etc.” (1995: 109)

Na mesma linha, Teodoro e Aníbal (2007) apontam um certo hibridismo das políticas educativas no percurso da autonomia, mostrando que o Estado assume uma posição neoliberal, na delegação de competências, e ao mesmo tempo está muito presente e interventivo nas questões do currículo e no funcionamento jurídico-legal.

Estas transferências de competências foram em muitos casos limitadoras à ação das escolas, as alterações foram sectoriais e limitadas. As escolas, em Portugal, continuam, por exemplo, a não poder recrutar os seus profissionais e a depararem-se com limitações na gestão financeira (Formosinho, 2007: 86).

Na lógica da administração educativa este modelo vingou e satisfaz os seus interesses e correspondia em boa medida à concretização de estratégias de controlo por parte do

Estado. Esse controlo burocrático efetuado no centro do sistema é visível na ânsia hiper-regulamentadora que chegava a níveis verdadeiramente inimagináveis.

Aliás, associada a esta realidade conta-se como gracejo que o direito vigente nas escolas portuguesas era o “*direito circulatório*”, isto a propósito do facto de as circulares provenientes da administração educativa assumirem, nas escolas, uma importância fundamental superior às leis, decretos, portarias e outros diplomas legais.

Por outro lado esta questão da autonomia das escolas traz novos problemas que não existiam nos modelos centralizados e hiper-regulamentados (Derouet, 1999). Nesse modelo todas as escolas eram entendidas como iguais e agora? Que fazer com as comunidades mais débeis que, eventualmente, terão mais dificuldade de exercer a sua autonomia? Como se poderá manter neste quadro a unidade do sistema? Será que a diferenciação entre as várias organizações escolares poderá proporcionar uma certa fragmentação do sistema? Estas questões abordadas por Lilia Toranzos (1996) põem em evidência a necessidade de maior controlo do Estado perante as exigências que decorrem deste movimento de maior devolução de poderes às escolas. Assim se explica a importância cada vez maior que se atribui aos mecanismos de avaliação dos sistemas educativos.

O progressivo alargamento da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino contribuiu para a construção de uma nova relação entre a administração e as escolas, precisando-se o objeto de avaliação, conforme sistematizava Conceição Castro Ramos:

“Este alargamento do campo e do foco da avaliação à escola no seu todo e o facto de hoje se acreditar que a qualidade é contextual, porque depende também de outros fatores como o *ethos* da escola, o estilo de liderança, os recursos, o meio envolvente e as condições e constrangimentos em que o desempenho institucional se exerce, tornam difíceis e complexos os atos de aferição e avaliação da qualidade”. (2003: 1).

2. A avaliação das escolas e os novos modos de regulação

2.1. A emergência da avaliação das escolas

A recente ênfase na avaliação da qualidade da educação surge num contexto muito preciso em que coincidem, pelo menos, três tipos de tendências:

Em primeiro lugar, as novas exigências que a sociedade e a economia projetam nos sistemas educativos, e na perspectiva da globalização, a incessante competitividade nos mercados mundiais associada cada vez mais a critérios de qualidade;

Em segundo lugar, as crises económicas que, de modo recorrente, afetaram a capacidade de satisfazer as necessidades de ordem social;

Em terceiro lugar, e de algum modo com o efeito dessas crises económicas sobre a opinião pública, trouxeram uma nova cultura – a prestação de contas – que se faz acompanhar de uma falta de confiança na capacidade do Estado em dar satisfação de modo eficaz, eficiente e económico a cada uma das necessidades da população cada vez mais exigente.

Roggero (2002: 32-33) aponta que a emergência da avaliação é provocada por elementos exteriores aos sistemas educativos. Refere a pressão económica, a cidade comercial e cidade industrial que cercam os sistemas educativos em nome da eficácia e da concorrência e instalam a avaliação.

Lise Demailly *et al* (1998) aprofundam a questão e referem-se a quatro lógicas presentes na avaliação de escolas: a lógica persistente dos meios; a lógica do modernismo organizacional com uma centralidade forte e os professores como quadros; a lógica propriamente neoliberal e do mercado escolar; a lógica do projeto crítico e democratizante, contra o insucesso, pelo trabalho de equipa intra e interprofissional, com regulação política central e regulações locais.

Lafond (1998) aponta três razões fundamentais para a emergência da avaliação das organizações escolares. Em primeiro lugar enuncia a grande pressão da opinião pública, com a exigência de se tornar público os investimentos feitos nas escolas. Em segundo lugar figura a constatação da “singularidade” de cada escola. A investigação mostrou que escolas em contextos sociologicamente semelhantes obtinham resultados bastante diferentes. Essa diferença provinha daquilo que é particular em cada escola, da forma como se organiza, da relação existente entre os diferentes atores locais e como se utilizavam os recursos disponíveis. Em terceiro lugar, Lafond refere a crescente autonomia atribuída às escolas nos últimos anos, o que levou a uma mudança na atuação do Estado.

A avaliação está, então, profundamente ligada à mudança, quer ela ocorra num âmbito mais geral ao nível do sistema, quer aconteça na singularidade de cada escola. Ela pode

ser consequência dessas mudanças, contudo, potencia também grandes alterações nos vários patamares do sistema.

Marchesi refere a importância da avaliação, sendo identificada como:

“Fator imprescindível na orientação das mudanças nas escolas, mas há que ter em conta ao mesmo tempo, outras condições diretamente ligadas à superação das dificuldades detetadas: a situação dos professores, os sistemas de inspeção e a assessoria, e os recursos disponíveis” (2002: 33-34).

Neste período de crise do Estado, a avaliação das escolas, assim como de outros serviços públicos, assume uma importância simbólica muito grande porque “ela funciona como um ritual cuja função é acalmar a ansiedade dos cidadãos” mas também dar uma “imagem de eficiência e responsabilidade do governo, criando a impressão que está seriamente empenhado na prossecução dos objetivos” (Barroso, 2001, anexo 1: 6).

Também Afonso considera que “só faz sentido entender a avaliação como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação” (2007: 224).

Clímaco justifica a avaliação como suporte à tomada de decisão.

“A avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões descritivas, valorativas ou de julgamento da adequabilidade ou de correção de procedimentos, bem como explicativas das situações complexas, como aquelas que caracterizam as atividades educacionais” (1998: 12).

Na mesma linha, Moreira sustenta a existência da avaliação como elemento indispensável para:

“Implementar uma dinâmica de mudança, inovação e melhoria em cada uma das instituições, baseada numa avaliação pluralista, participativa e integradora. É através de processos de avaliação (...) que se caminha no sentido da qualidade nas organizações escolares e, conseqüentemente, para o desenvolvimento organizacional”. (2005: 64-65)

Há uma nova orientação em que o Estado tende “a descentralizar o aparelho administrativo com a conseqüente necessidade de partilha de poder e de definição de

modelos de regulação conjunta entre estado e sociedade civil organizada.” (Castro Ramos, 2001: 28), e nesse quadro a avaliação externa constitui uma forma de regulação.

Também Bolívar (2007: 128) considera que a capacitação da escola em gerar melhores aptidões, em promover a colaboração dos seus parceiros locais para fornecer melhor serviço tem depois o reverso que é o de prestar contas pelo seu desempenho.

De facto, há novos territórios e novas abordagens na implementação da avaliação das escolas, conforme ilustra Castro Ramos:

“O local, a descentralização, a territorialização das políticas, a autonomia constituem temas atuais em estudos e de trabalhos de investigação, mas a perspetiva investigativa dominante orienta-se sobretudo para a compreensibilidade da concretização e desenvolvimento das políticas ao nível do terreno” (2001: 121).

Estas alterações servem de indicador para melhor perceber o conceito de avaliação de escola, pois ele reflete diversas linhas ideológicas e influências políticas.

A avaliação é vista, para os políticos conservadores, como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico. É vista pelos liberais como um instrumento de prestação de contas e que mede a produtividade da organização. Já os progressistas encaram a avaliação como uma forma de potenciar a democracia (Baptista, 2007:32).

É criado um novo paradigma do Estado avaliador, que define centralmente os grandes objetivos, intervém depois para garantir a coerência, a eficácia e evitar derivas locais que poderiam conduzir a uma certa balcanização do próprio sistema. Neste plano, é que faz sentido falar em avaliação, porque é preciso que cada escola pública seja capaz de construir um projeto educativo e será sobre esse projeto educativo que a intervenção da avaliação pode incidir (Afonso, 2007).

Tal como faz notar Ventura:

“Num estado avaliativo, o governo torna-se cliente, em vez de ser o fornecedor de serviços públicos. Tendo estabelecido os padrões que procura, fiscaliza os fornecedores de serviços através do seu desempenho, deste modo indiretamente influenciando e dando forma à ‘qualidade’ do serviço prestado” (2006:110-11)

Desta forma, ao Estado, burocrático e regulamentador baseado no controlo direto e *a priori* sobre os processos vem substituir-se um Estado “regulador”, que recorre ao controlo remoto *a posteriori* baseado nos resultados (*accountability*) - Estado “avaliador” (Whitty, 2000; Afonso, 1999, 2007; Barroso, 2005a).

Porém, a verdade é que a autonomia das escolas pressupõe um outro tipo de avaliação. Torna-se necessário pensar na própria epistemologia da avaliação educacional (Lupi3n, 2001). De facto, a altera33o na organiza33o da escola implica, em primeiro lugar a pr33pria altera33o conceptual de avalia33o, com a substitui33o de no33es mais ou menos monol33ticas por outras mais pluralistas e o abandono da ideia de uma avalia33o livre de valores. Em segundo lugar, altera33es de natureza metodol33gica, caracterizadas com a crescente tend33ncia de integra33o de m33todos quantitativos e qualitativos. Em terceiro lugar, as altera33es no uso da avalia33o, com mais 33nfase no “esclarecimento”, numa perspetiva instrumental e ainda o refor33o de uma vis33o pol33tica da pr33pria avalia33o. Em quarto lugar, altera33es de natureza estrutural, com a progressiva inclus33o da avalia33o na gest33o dos sistemas educativos, com maior cobertura e uso de maior interdisciplinaridade, havendo lugar 33 cria33o de dispositivos de pilotagem.

2. 2. A avalia33o das escolas e a regula33o dos sistemas educativos

A tend33ncia natural do processo de autonomia 33 o do refor33o da a33o de avalia33o seguida pelo Estado, pois conforme refere Jo33o Barroso (2004:70):

“... o refor33o da autonomia das escolas exige que seja preservado e aumentado o papel regulador do Estado e da sua administra33o, com o fim de evitar que a cria33o de novos espa33os de interven33o social, resultantes da autonomia das escolas e das medidas de territorializa33o, se transforme numa segmenta33o e pulveriza33o do sistema de ensino, pondo em causa a coer33ncia nacional dos seus princ33pios, a equidade do servi33o prestado e a democraticidade do seu funcionamento”.

Assim, 33 medida que o sistema se descentraliza, o Estado assume maior for33a na avalia33o das escolas atrav33s de mecanismos de controlo central, operando-se uma certa recentraliza33o, atrav33s do processo de regula33o, utilizada para “mantener la capacidad de los gobiernos de determinar sus prioridades y controlar la calidad del sistema educativo mediante un control de resultados (*accountability*) ” (Bolivar, 2004: 99).

Neste sentido, as escolas até passam a gozar de maior autonomia para desenvolver os seus currículos, para se organizarem e gerirem os seus recursos, porém, através da prestação de contas (*accountability*) têm de se preocupar e dirigir os seus esforços para os indicadores e as competências estabelecidas centralmente (Ramirez e Lorenzo, 2009:25)

Todo o trabalho desenvolvido dentro da escola, e os respetivos processos de regulação interno, não podem estar então desgarrados das orientações externas dadas por quem gere centralmente o sistema, sendo os referenciais externos entendidos como:

“os referenciais dominantes como quadros de representação do mundo, ou seja, dos problemas e das condições para a sua superação, explícitos ou implícitos nas medidas políticas, são depois traduzidos nas *lógicas de ação*, por cruzamento com os interesses ou relações de poder dos atores (individuais ou coletivos) e com outros referenciais sedimentados (institucionalizados) ou alternativos (concorrenciais)” (Simões, 2007: 42)

Neste sentido, os resultados ao nível local, relacionados com os regionais ou nacionais, vão dar uma imagem do estado da qualidade do sistema escolar, após o tratamento da informação recolhida no conjunto de escolas intervencionadas pela Inspeção-Geral da Educação. (Castro Ramos, 2007: 196).

Na mesma linha de pensamento se situa Normand ao ilustrar que:

“Au nom du « contrat » et de la « bonne gouvernance », les services publics de l'éducation ont été réorganisés sur la base d'un développement des pratiques d'*accountability* et de pilotage des organisations scolaires, dans un mixte de régulation publique et privée. Les instruments conçus par la *school effectiveness* ont été utilisés pour évaluer l'efficacité du pilotage du niveau local au niveau central, avec le souci permanent d'atteindre les objectifs fixés, d'améliorer le travail des cadres et des enseignants, d'élever les standards tout en maîtrisant les coûts de l'investissement dans différents programmes éducatifs”(Normand, 2006:59).

Assim, a avaliação é também assumida como uma estratégia de inovação, focalizada para a introdução e orientação de programas de melhoria que ajudam as escolas na abertura às comunidades locais, como forma de enriquecimento da ação educativa e consequentemente do processo de desenvolvimento dos alunos. (Baptista, 2007: 33)

Como é que as avaliações das escolas contribuem para a regulação de todo o sistema educativo? Talvez por três ordens de razões:

Em primeiro lugar, a avaliação das escolas proporciona um conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, permite conhecer como se constrói a realidade educativa, apreciando os seus aspetos mais qualitativos e, ao mesmo tempo, respeitando a sua complexidade. A leitura que se faz dos resultados escolares adquire uma nova perspetiva, pois são colocados em conexão com as condições e varáveis que os determinam e também com a organização da escola.

Em segundo lugar, a avaliação das escolas constitui uma base para se proporem e adotarem programas de reforço. Sendo nas escolas onde se determina a qualidade da educação, compreende-se a importância da sua avaliação para detetar os pontos fortes e fracos.

Em terceiro lugar, a avaliação das escolas permite “*iluminar*” a situação geral do sistema educativo. Partindo da singularidade da escola, a sua avaliação permite criar novos elementos para a interpretação dos dados relativos ao conjunto do sistema (Lafond, 1998).

O trabalho do avaliador, no caso da avaliação externa feita pelo Ministério da Educação, embora a escola seja o local privilegiado, situa-se num duplo espaço e numa dupla função, de inspeção quando presta serviço ao centro e de supervisão quando executa o trabalho de terreno (Gómez, 1999). Lidando com essas duas fontes de informação, assume-se de algum modo como a inteligência do sistema, pois na sua atividade de avaliação, dá-lhe a função informativa e também a função de inteligibilidade ou explicativa das situações complexas como são as realidades educativas. Os agentes que procedem à avaliação das escolas, neste quadro organizativo, trabalham por isso em dois planos: no plano do sistema e dos padrões de desempenho, tendo por base as linhas orientadoras da política educativa (as normas e as medidas globais que funcionam aqui como referentes); e no plano local, onde os princípios de conduta se orientam para a perceção e explicação da realidade educativa contextualizada social, cultural e politicamente.

Ao duplo posicionamento dos avaliadores (plano central e plano periférico, com o mesmo grau de envolvimento) e com a certeza de que não há apenas uma boa maneira de realizar as tarefas educativas, corresponde uma evolução na sua função de avaliador

(Vila, 1999). O controlo passa de uma lógica meramente corretiva para uma dimensão diagnóstico-prospetivo, entendida como auscultação da realidade para determinar os pontos onde é necessário atuar para prevenir falhas ou introduzir alterações estratégicas. Abre-se então o caminho à função de supervisão como resposta às necessidades detetadas nas atividades desse novo âmbito de controlo. No quadro de maior autonomia das escolas, as inspeções, por exemplo, deixam, cada vez mais, o trabalho de verificação segundo a norma central para verificar segundo as orientações ou padrões cada vez mais amplos e de acordo com as “normas particulares” e os contextos de cada escola. Toda esta alteração no posicionamento estratégico das inspeções implica também que outros serviços alterem ou ajustem a sua atuação (Obin, 1991).

De facto, se o Estado tende a afastar-se da administração direta das escolas, no quadro uma maior devolução dos poderes e até no quadro de uma certa territorialização das escolas, mas tem de recorrer aos serviços de pilotagem e avaliação, enquanto garante da equidade e qualidade do serviço público de educação. A par desta avaliação, identificam-se o controlo de gestão de primeiro nível que cabe aos órgãos de gestão das escolas, a avaliação prospetiva, centrada na análise a nível *macro* da evolução do sistema educativo, suportada por uma produção estatística, e o próprio planeamento. Ao Estado compete cada vez mais criar condições para que estas dimensões avaliativas se articulem e de forma coordenada contribuam de forma sustentada para implementar a pilotagem do sistema (Demeuse e Baye, 2001).

A consequência fundamental do que se acabou de analisar aponta para a necessidade de uma nova abordagem da gestão dos sistemas educativos, implementando a sua pilotagem, entendida por Landsheere como:

“a tomada de decisão, a nível macroscópico (isto é, de um sistema ou de um subsistema educativo), ou microscópico (isto é, de um estabelecimento, ou até mesmo de uma aula), na base de dados verificados tão objetivamente quanto possível, relativos à situação, ao funcionamento ou aos produtos dos sistemas” (1997: 11).

Alan Michel (1996) relaciona pilotagem com a informação, tendo ela quatro funções primordiais: a função estatística ou de conhecimento; a função de previsão e de prospetiva; a função de avaliação e a função de comunicação estratégica. A informação assume uma importância de tal modo que “a coerência e a sobrevivência dos sistemas

complexos depende da eficácia e da adequação dos circuitos e procedimentos de informação entre os elementos do sistema e dos intercâmbios deste com o exterior” (1996: 22).

A regulação inscreve-se nesta problemática e pode ser abordada de várias perspetivas e em várias áreas do conhecimento.

Para Vial o termo regulação é recente e é fruto da análise dos sistemas:

“La notion de régulation en évaluation a été inventée dans la systémie, elle n'existe pas dans les modèles antérieurs. La maîtrise par objectifs parle de *correction* (du tir vers la cible) et le structuralisme parle de *révision*: d'ajustement de règles (de fonctionnement)” (2001: 68).

Já Dupriez (2005) define-a como o processo de produção de regras com vista à condução das pessoas num determinado espaço.

No campo da educação tem-se verificado nos últimos anos, que a avaliação vem assumindo no âmbito das políticas educativas, designadamente como instrumento de “desregulação” e de “re-regulação” (Bolívar, 2004; Barroso; 2005a, 2005b). Isto é, como um meio de propiciar e favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo, como forma de propiciar a melhoria dos programas e projetos educativos, incluindo a transparência e também como uma condição para estruturar modelos organizados de responsabilização (*accountability*) que envolvam vários atores e decisores educativos (Afonso, 2002).

Neste pressuposto, esta emergência das questões em torno da avaliação leva o Estado no uso das suas funções básicas a criar instrumentos para reforçar o controlo central, conjugando-o com estratégias de autonomia ou de autorregulação institucional.

Mas, porquê avaliar as escolas individualmente e qual é a sua relevância? Esta avaliação é necessária porque é na escola que se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem e é também o espaço de encontro dos distintos sectores implicados no processo educativo. A valorização do seu funcionamento possibilita a obtenção de conclusões acerca do seu funcionamento e a sua adequação aos normativos legais, levando a que se possa intervir de modo a tornar mais eficaz e mais eficiente a sua prestação.

Podem indicar-se quatro razões fundamentais para se efetuar a avaliação das escolas e atestar a sua importância para a avaliação e regulação global do sistema:

1. As escolas representam, no âmbito de todo o sistema educativo, o espaço onde confluem todas as medidas tomadas pela administração e destinadas à melhoria da qualidade educativa (Nevo, 1997).
2. As escolas concretizam essas medidas, implementando os processos necessários para a promoção da sua oferta educativa, para a sua organização e funcionamento e, acima de tudo, para a tradução de uma determinada prática docente (Fernandez Díaz,, 1997; Schmelkes, 1996).
3. É nas escolas que se concretizam os sucessos e os fracassos das medidas políticas tomadas (Coimbra, 2008).
4. É nas escolas que se concretizam os indicadores claros e relevantes da qualidade educativas em termos de promoção da cidadania, da socialização dos alunos, da capacidade em promover a aprendizagens significativas e de elevar o exercício profissional dos docentes (Figueiredo e Góis, 1995; Martin-Molero, 1999).

São estes elementos que contribuem para um impacto eficaz das medidas de regulação do sistema, pois sem eles os dispositivos reguladores estariam completamente divorciados do funcionamento em concreto de cada escola.

2. 3. A evolução dos modos de regulação

Os modos de regulação dos sistemas educativos têm vindo a alterar-se. Barroso (2005a) identifica dois tipos de regulação institucional: a “burocrática”, em que a escola é vista como serviço do Estado, sujeita ao cumprimento de uma diversidade de normativos que acentuam a atuação direta da administração e a “corporativa” em que a escola é vista como “organização profissional”.

Também Meuret (2003, 2004) fala de um novo modo de regulação institucional – “*nouvelle regulation*” ou “regulação pós-burocrática” (Maroy, 2005). O Estado de Bem Estar tem vindo a assumir os contornos de um “Pós-Estado Providência” (Ball, 2004), porque ele está a transformar-se e a revitalizar-se a partir da definição de novas formas de regulação das políticas públicas. Deste modo, verifica-se a tendência para a passagem de um modo de regulação “tradicional” ou “burocrática” para uma “nova

regulação” “pós-burocrática” (Maroy, 2005; Barroso, 2003 e 2005a). É pertinente reter a noção de “pós-burocrático” de acordo com Heckscher e Donnellon:

“Post bureaucratic organization is not a real system but an ideal one. An ideal-type description organizes reality by drawing, through the innumerable variations of real life, the life of boundaries where the terrain changes. These boundaries are in part deduced by logical analysis: They are patterns that make sense’. But they can also be recognized empirically in two ways. The first is by the fact that the key elements from different sides of such a boundary mix poorly, producing conflict and resistance. The second is that one can observe tendencies to move away from the edges and toward the centers of the types” (1994:15-16).

Assistimos hoje à emergência dos modelos pós-burocráticos do ‘Estado-avaliador’ e do ‘quase-mercado’. Tanto num caso como no outro, pode dizer-se que estamos perante uma espécie de ‘emagrecimento’ do Estado, sem que isso signifique, no entender dos políticos, o seu desaparecimento, ou sequer o seu enfraquecimento. Pelo contrário, o pressuposto é o de passarmos a ter um Estado menor, mas simultaneamente um Estado mais forte, porque mais regulador e mais controlador da atividade dos indivíduos e das organizações.

A evolução da regulação não se opera apenas na alteração do posicionamento do Estado. Hoje verifica-se a emergência de novas fontes de regulação, tal como afirma Van Zanten, (2002) os modos de regulação são hoje os nacionais, os transnacionais, mas também os locais. Os novos elementos de regulação têm uma relação direta com o aumento da informação e com a participação cada vez maior dos Estados em fóruns internacionais. A regulação é notória a partir da sede das organizações políticas das quais os Estados fazem parte, por exemplo a União Europeia, mas também através de instituições internacionais cada vez mais vocacionadas para o desempenho deste papel (OCDE, UNESCO). A distância não atenua a regulação, antes lhe dá outro contorno.

“Ao nível da administração central da educação, é necessário passar de um paradigma da gestão direta para um paradigma de gestão de informação. Isto pressupõe a passagem de uma lógica de regulamentação normativa, hierárquica e centralizada, para uma lógica mais horizontal de controlo

social, o que implica o fomento da participação social e da prestação de contas” (Afonso, 2007: 224).

Com a evolução que se foi operando no sistema, o equilíbrio Estado/Professores, pela emergência de novos atores, tende a esboroar-se e os modelos de regulação da escola passam a ser entendidos numa lógica triangular (Barroso, 1999). Assiste-se, também, a uma alteração no paradigma da investigação educativa – é a passagem de uma análise *macro* para uma análise *meso*, onde a escola é vista como o centro, com as múltiplas participações dos vários atores locais.

Para Oliveira *et al* (2006) existe a “preocupação com a prestação de contas”, não tanto como disponibilização de dados ou informações, mas, sobretudo, como “resposta fundamentada à interpelação que os diferentes parceiros fazem aos responsáveis pelas políticas de escola sobre o seu desempenho educativo”. Mais adiante, os mesmos autores salientam ainda que a “divulgação pública dos resultados da avaliação é uma forma de prestação de contas tanto das escolas como dos avaliadores” (Oliveira *et al*, 2006:8-10).

Dessa forma, a problemática da *regulação*, definida nas dimensões selecionadas (institucional e situacional), permite identificar e compreender as configurações, os atores e os efeitos da ação política nos contextos específicos atualmente relevantes; por seu turno, os conceitos de “regulação transnacional”, “regulação nacional” e “regulação local” são orientados para apreender fenómenos e relações sociais, cuja relevância decorre quer do quadro teórico, quer das realidades empíricas salientes nos campos de observação selecionados. Por outro lado ainda, a exploração das políticas públicas de educação como ação política torna cruciais as mediações, articulações e (des)conexões entre processos e cursos de ação reguladores nos múltiplos níveis. No entanto, a regulação e os seus processos não se fazem sem constrangimentos e limitações.

2. 4. Os constrangimentos dos processos de regulação

No mundo da educação é difícil contestar os princípios da obrigação de resultados sem se passar por um defensor do corporativismo, um republicano arcaico, um teórico da conspiração, um sindicalista mascarado, um burocrata zeloso, ou por um filósofo idealista (Normand, 2008: 73)

Bouvier (1998) considera que a tomada de decisão nas organizações não assenta exclusivamente na racionalidade e que o esquecimento deste facto é muitas vezes

gerador de conflito. Por isso, é fundamental que a avaliação e a regulação possam assumir outras valências num cenário mais amplo e partilhado, ou seja, na expressão de Bouvier “dans un sens où elle aurait un caractère plus large, plus partagé, bien au delà des acteurs porteurs des initiatives” (1998: 149).

Outro dos problemas de hoje, nos sistemas educativos, é o da compatibilização da qualidade e da equidade. O que hoje interroga os sistemas escolares é mais uma questão de qualidade e de direitos sociais (participação e cidadania), e como conciliar a exigência de um certo afastamento do Estado com a necessidade do seu poder de regulação. (Castro Ramos, 2001: 119). Estas distintas missões da escola e também do Estado acarretam constrangimentos à forma como são geridos os sistemas educativos.

Natércio Afonso (1999), por seu lado, foca a sua atenção nos atores que constroem a autonomia e como é eles podem limitar a participação de outros e, deste modo, limitar, também, a própria autonomia:

“A modalidade de autonomia das escolas públicas revela claramente uma forte influência do modelo centrado nos professores. Apesar das diversas alterações ao figurino organizacional da gestão escolar, expressas em sucessivos regimes legalmente consagrados, e que culminaram na recente aprovação do Dec.-Lei n.º115-A/98 de 04/05, numa perspectiva mais global, o que ressalta é uma linha de continuidade autogestionária com profundas raízes na cultura profissional dos docentes e na cultura organizacional escolar” (Afonso, 1999:61).

Este autor via, no caso concreto de Portugal, o peso maioritário da classe docente na assembleia eleitoral para o órgão executivo, definido nos termos do Decreto-Lei n.º 115-A/98, e no próprio controlo que realizava nos órgãos colegiais, como um entrave ao desenvolvimento da autonomia das escolas. Os outros parceiros locais ficavam limitados na sua participação. Esta factualidade foi depois alterada pela redução do número de professores no órgão de direção estratégica no novo modelo de gestão e administração das escolas.

Natércio Afonso (1999) aponta quatro constrangimentos, no que se refere ao processo de autonomia das escolas, mas que também contribuem para uma limitação muito visível dos fenómenos locais de regulação, designadamente o peso excessivo do centralismo da administração da educação; a pressão centralizadora dos interlocutores

do governo (federações sindicais de professores e organização nacional das associações de pais); o peso da tradição autogestionária e a reduzida dimensão do envolvimento comunitário, explicitando do seguinte modo:

“Em primeiro lugar, há que ter em conta o peso do centralismo da estrutura da administração educacional. A lógica dominante é a do controlo hierárquico e da produção de normativos, enquanto que uma política de reforço da autonomia das escolas implica uma lógica de funcionamento centrado na prestação de serviços de apoio e de consultadoria. (...) Em segundo lugar, há que considerar a pressão centralizadora de interlocutores importantes das autoridades governamentais, no que respeita à definição e gestão das políticas na área da educação: as federações sindicais de professores e outros sindicatos, por um lado, e a organização nacional representativa das associações de pais e encarregados de educação. (...) Um terceiro constrangimento reside, paradoxalmente, no peso da tradição autogestionária, que continua a modelar a lógica de funcionamento da escola, apesar dos novos figurinos jurídicos da gestão escolar. (...) Finalmente, um último constrangimento reside na reduzida dimensão de envolvimento comunitário. Dada a tradição estatista e centralizadora que domina a prestação do serviço público de educação, é patente um relativo distanciamento da sociedade civil face ao sector educativo, cujos problemas são vistos como questões a resolver entre o poder político e os profissionais” (Afonso, 1999: 61 a 63).

Em síntese: a tendência registada nos últimos anos para a autonomia das escolas exige por um lado responsabilização por outro implica conceber e por em prática políticas de regulação, cujos traços gerais se acabam de enunciar. A avaliação em geral, e das escolas em particular, pode ser entendida como um processo de regulação e será abordada no capítulo seguinte

3. Quadros e modelos teóricos de referência

3. 1. Introdução

A avaliação das escolas é desenhada tendo em consideração os objetivos que lhe estão associados, os campos de avaliação, os procedimentos e os autores que a realizam. A definição e articulação destes elementos é que criam a uma dada conceptualização de

avaliação. Nas páginas seguintes são analisados alguns quadros que podem consubstanciar a criação de alguns modelos de avaliação de escolas.

3. 2. Princípios e orientações gerais

A avaliação serve vários objetivos na gestão dos sistemas educativos. A sua emergência veio demonstrar que a informação é fundamental, seja para os pais poderem selecionar a escola pretendida, seja para os gestores escolares ou para os altos responsáveis da administração educativa, que a usam para apoiar a decisão. Aliás, o conhecimento como elemento fundamental à tomada de decisão tem vindo afirmar-se como componentes fulcrais para a melhoria organizacional (Pons e Van Zanten, 2007).

A avaliação é um aspeto distintivo para o incremento da melhoria escolar:

- A escola como centro da mudança (seja por pressão externa ou interna, a escola tem de assumir a necessidade de mudar e comprometer-se nesse sentido). A mudança implica os alunos, os professores, as aulas, a organização da escola;
- A mudança depende dos professores, da alteração da “cultura escolar”;
- O papel determinante da direção – colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança;
- A escola como comunidade de aprendizagem;
- Mudar a forma de ensinar e aprender – centrar-se nas competências de ordem superior, utilizar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação, preocupar-se com a autoestima dos alunos e acalentar elevadas expectativas (Murillo, 2003).

A melhoria não é, no entanto, exclusiva apenas de cada estabelecimento de ensino, ela está presente nos objetivos expressos de cada sistema educativo que pretende aumentar a qualidade do serviço prestado. Porém, a exigência de melhoria centrada nos estabelecimentos de ensino decorre da centralidade que é dada à escola e da pressão para a prestação de um serviço educativo de qualidade, com impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos. Com a melhoria das escolas melhora-se reflexamente a prestação global de todo o sistema educativo.

3. 3. Os modelos e as áreas da avaliação

Não existe entre os autores uma definição consensual sobre o que se entende por modelos de avaliação.

Escudero (1997) considera que há alguma ligeireza quando se fala de modelos de avaliação, preferindo antes o termo “enfoque modélico”, pois como refere usa-se “el término modelo en investigación evaluativa, para denominar cosas diversas como enfoques, planes, esquemas, organigramas, programas e incluso métodos de evaluación, que no son modelos en sentido riguroso”.

Clímaco refere o termo modelo quando “os conteúdos da avaliação se caracterizam por constituir uma descrição generalizada, ou conceptualizada, do objeto a avaliar”. Mas reforça que o termo pode ainda ser aplicado “quando o modo de conduzir o processo de avaliação se rege por normas ou procedimentos que afetam o tipo de conhecimento que se produz” (2005: 125).

Pallares e Buch (2007) consideram que mais do que modelos, existem determinadas orientações, estilos ou predisposições gerais que configuram um determinado enfoque de avaliação. Há assim a eleição de algumas dessas predisposições, pois não é crível que uma avaliação em concreto as considere todas em simultâneo. No nosso contexto educativo consideram-se as seguintes predisposições:

Global e focalizada – a avaliação das escolas pode assumir uma faceta global, com um enfoque holístico ou com um carácter parcial. É possível harmonizar as duas perspetivas, assumindo-se uma avaliação global e aprofundar alguns aspetos em concretos.

Integrada – a abordagem integra as perspetivas interna e externa da avaliação, podendo ser realizada por distintos avaliadores mas de acordo com o mesmo plano de intervenção.

Sistémica – considera o fenómeno educativo como uma realidade sistémica, isto é, interativa, inter-relacionada e pluridimensional.

Cíclicas – as avaliações mais significativas das escolas têm de se repetir periodicamente com o objetivo de conhecer de forma mais precisa as tendências e as mudanças que se vão operando.

Cultural, participativa e democrática – a avaliação deve considerar como elementos ativos os membros de cada escola, com uma abordagem transparente é eticamente irrepreensível.

O facto que confere à avaliação um sentido democrático é a manifestação dos que trabalham nas escolas, que com a sua opinião podem dar aos avaliadores uma melhor compreensão daquilo que fazem (Santos Guerra, 2002: 14).

Os modelos de avaliação das escolas são orientados por um conjunto de questões éticas, desde o momento da sua conceção até à sua aplicação prática no terreno. Para o desenvolvimento da política de avaliação das escolas e também do próprio sistema educativo Tiana (1996) propõe cinco critérios fundamentais que a devem enformar:

- Credibilidade e independência institucional – implica que se procure diminuir a tensão entre conhecimento e interpretação na ação que se realiza na produção de juízos e na valoração que se dá. Há também a preocupação de que os agentes envolvidos nos processos de avaliação não sejam “colados” a um dado interesse de determinada estrutura da administração;
- Participação da comunidade educativa – permite que haja um debate franco onde se podem colocar em confronto posições e interesses divergentes, e por essa via encontrar a objetividade referida no ponto anterior. O seguimento deste critério pode também servir a lógica emancipatória que já foi abordada;
- Integração de diferentes métodos e enfoques – implica que se pense a pilotagem nas dimensões *macro* e *micro*, metodologias diversas, quer quantitativas quer qualitativas; de acordo com os programas que se realizam;
- Coerência com os objetivos do sistema educativo – quer dizer que os esquemas de avaliação não podem ser um elemento exterior ao próprio sistema nem ser seu oponente. A política de avaliação deve colaborar na prossecução dos objetivos e finalidades do sistema;
- Gradualidade – exige que os processos de avaliação e a consequente tomada de decisão seja feita de modo gradual, implicando sempre adaptações circunstanciais, até se universalizarem as mudanças.

Se é necessário que seja criado um espaço onde são depositadas as questões éticas para a criação de um modelo de avaliação, também é certo que é fundamental responder a

alguns quesitos iniciais para se poder dar corpo ao modelo que se quer criar. A avaliação não é algo natural, é uma construção e que responde a objetivos, anseios e visões da realidade que lhe estão a montante.

Mas seja qual for o entendimento dado ao conceito há questões essenciais, tais como:

Para que serve a avaliação? O que devemos avaliar? Como devemos avaliar? São estas questões moldam a natureza da avaliação e determinam a arquitetura do modelo de avaliação e os seus componentes.

Os modelos de avaliação das escolas têm então como componentes fundamentais para a sua perceção seis elementos: os domínios da avaliação, a escala de avaliação, a metodologia seguida, a agenda das avaliações, os avaliadores e o relatório da avaliação. Estes elementos são moldados pela intencionalidade que cada sistema educativo coloca na avaliação das escolas. (Cros e Bon, 2006).

A avaliação das escolas pode centrar a sua ação nos seus resultados, nos processos internos ou em ambos. Os processos constituem o conjunto de atividades desenvolvidas na escola que transformam uma entrada (*input*) num resultado educativo ou administrativo (*output*).

A existência destes blocos analíticos marca o tipo de avaliação que se pretende para a escola. A definição das áreas de avaliação, dando-se maior ou menor preponderância a cada um dos blocos, é marcada, também, pela investigação educacional, designadamente pelo movimento das escolas eficazes (Escudero, 1997).

Dentro dos modelos com preponderância nos resultados escolares podemos encontrar quatro tipos: a) entrada/saída; b) processo/produto; c) entrada-processo-produto; d) contexto-entrada-processo-produto (também conhecido por CIPP de Stufflebean).

O modelo de *entrada-saída* considera a escola como um conjunto de variáveis que contribuem, juntamente com as características iniciais dos estudantes, tipo de pessoal (inteligência, passado desempenho, autoconceito, etc) ou sociais (nível socioeconómico e cultural), para a determinação do desempenho (o produto). Não é tida em conta a interação das características dos alunos com processos educativos desenvolvidos na escola.

Já o modelo *entrada-processo-produto* incorpora variáveis de entrada do tipo familiares e equipa de professores e estudantes, assim como o processo de ensino-aprendizagem na

escola. Modelos como os de Centra e Potter (1980), Creemers e Scheerens (1989) e Stufflebean (1997, 2003) pertencem a este tipo. A característica diferencial para o tipo de entrada-saída do modelo anterior, não é apenas o maior número de variáveis que contempla, mas também o tipo de relação estabelecida entre eles. Esta relação é interativa. A escola não é apenas uma componente que contribui para o desempenho dos alunos, mas estima-se que exerce um efeito preciso em combinação com o resto das variáveis (Wrigley, 2004). Este modelo é útil para a investigação sobre os efeitos da escola, ao invés de variáveis críticas que exercem seus efeitos no isolamento e descontextualizada, parece ser uma rede de inter-relações que todos os fatores se reforçam mutuamente, dando origem a um determinado padrão de desempenho escolar (Purkey e Smith, 1983).

Para além deste tipo de enfoque, Marchesi (2002) propõe outro tipo de abordagem para a definição da natureza da avaliação da organização escolar: 1) avaliação unidimensional, 2) avaliação multidimensional interna, 3) avaliação multidimensional qualitativa externa e 4) avaliação multidimensional quantitativa externa.

A avaliação unidimensional, conforme é definido pelo termo, tem como objeto uma dimensão da escola. Pode ser utilizada, de forma complementar com outras modalidades de avaliação externa. Por exemplo, pode ser feita a avaliação do progresso dos alunos ao longo da sua escolarização e a sua comparação com a média do país ou da região, considerando-se ao mesmo tempo o enquadramento contextual, designadamente a idade e nível social dos alunos.

A avaliação multidimensional interna é realizada pela escola e abrange diferentes níveis que influenciam o seu funcionamento, nomeadamente, o contexto, os processos de escola, os processos de aula e a avaliação dos resultados obtidos. Contudo, é necessário propiciar as condições necessárias à sua consecução. Se as escolas forem pressionadas no sentido de realizarem a autoavaliação, sem lhes proporcionar a orientação e o apoio necessários, o processo assumir-se-á, em muitos casos, burocrático e inútil.

A avaliação multidimensional qualitativa externa pressupõe que a avaliação externa incida nos diferentes níveis que constituem a realidade educativa, mas, distingue-se dos restantes modelos, pelo facto de utilizar uma metodologia qualitativa. Os dados obtidos são recolhidos através dos relatórios informativos e da opinião dos membros da comunidade educativa, de reuniões e observações desenvolvidas pelos avaliadores

externos. Segundo Marchesi (2002: 39) a combinação deste modelo com a avaliação interna resulta muito enriquecedora, na medida em que, propicia à escola um conhecimento profundo das suas possibilidades e limites, decorrendo daqui a organização de programas de melhoria mais realistas. A grande limitação deste modelo é a impossibilidade prática de se efetuarem comparações entre escolas.

A avaliação multidimensional quantitativa externa incide, tal como o anterior, sobre vários níveis mas, utiliza como método principal as técnicas quantitativas. Apresenta reais vantagens na “possibilidade de se estabelecer relações entre os diferentes níveis de análise, e na potencial incorporação de uma informação contextualizada e comparada” (Marchesi, 2002: 39). A avaliação multidimensional quantitativa externa, desde que sejam controladas várias variáveis como o contexto socioeconómico ou o nível inicial dos alunos, permite estabelecer o valor acrescentado da escola.

Os modelos praticados tendem a incorporar como domínios de avaliação um tronco comum que passa pelos resultados escolares e também por um conjunto de processos internos de cada escola, designadamente ao nível do funcionamento dos diferentes órgãos, dos processos pedagógicos em sala de aula e da organização e gestão da escola.

3. 3. Os processos e as técnicas de avaliação

A avaliação diz respeito à escola de duas formas bem diferentes. Por um lado, vai elaborar e implementar medidas para melhorar o ambiente, o seu funcionamento, os seus resultados. Conduz coletivamente a uma ação para se aperfeiçoar e adquirir uma cultura de avaliação que empreenda medidas de autoavaliação – Avaliação Interna (Costa, Neto-Mendes e Ventura, 2002). Por outro lado, as escolas têm de prestar contas à administração educativa, aos pais e à comunidade educativa e por isso é imprescindível que se apoie em referências objetivas, em indicadores e sobretudo que seja validada por uma observação exterior – Avaliação Externa.

No que concerne à avaliação externa de escolas, esta deve aplicar-se tendo por base toda a complexidade e originalidade da escola. Deve analisar portanto, o “funcionamento de uma comunidade viva, de acordo com as técnicas próprias da auditoria, no sentido de conduzir a um diagnóstico que coloque em evidência os pontos fortes e os pontos fracos da escola e que formule simultaneamente conselhos e recomendações” (Lafond, 1998: 14). A situação ideal para que se desenvolva desta maneira, é necessário não descurar da

complementaridade com a autoavaliação, precedendo esta a chegada da equipa externa de avaliadores (Ruud e Davies, 2000; Plowright, 2007).

Os tipos de avaliação praticados para medir o desempenho das organizações escolares, desde meados dos anos sessenta com o relatório Coleman, podem agrupar-se em quatro grandes tipos. Trata-se dos modelos de avaliação normativa; avaliação criterial; avaliação criterial com publicação de resultados e a avaliação formativa (A. Afonso, 1998).

A avaliação normativa está profundamente associada às pressões daquilo que alguns chamam o mercado da educação. Ela baseia-se na comparação entre a norma legal e os resultados atingidos em cada escola.

A avaliação criterial, nas duas vertentes, aprecia o grau de consecução dos objetivos de ensino por referência a indicadores de qualidade previamente criados. Esta modalidade de avaliação possibilita que se realize um diagnóstico de dificuldades e as decisões que se possam tomar em função dele. A prática deste tipo de avaliação quando publicita os resultados leva a que socialmente tenha um efeito semelhante ao da avaliação normativa. Neste contexto, quer a avaliação normativa, quer a avaliação criterial, podem introduzir efeitos de mercado no sistema educativo.

A avaliação formativa situa-se num certo equilíbrio entre os dois pilares da modernidade: o pilar da regulação e o pilar da emancipação (Boaventura Sousa Santos, citado por A. Afonso, 1998). O pilar da regulação é constituído por três princípios (o Estado, o mercado e a comunidade) e o pilar da emancipação por três lógicas de racionalidade (a estético-expressiva – da arte e da literatura; a moral prática – da ética e do direito - e a cognitiva-instrumental – ligada à ciência e à técnica). É através do princípio da comunidade que se pode restabelecer a vinculação entre a regulação e emancipação. A avaliação formativa gera informação aos elementos reguladores, ao mesmo tempo que também a direciona para os atores locais de cada escola com o objetivo de melhorarem o seu desempenho institucional.

As técnicas utilizadas para se proceder à avaliação das escolas é variada e é ajustada ao tipo de avaliação implementada. Porém, elas podem ser agrupadas em dois grandes blocos: técnicas qualitativas e técnicas quantitativas.

As técnicas qualitativas são: as entrevistas realizadas aos diferentes atores locais, acerca das suas experiências e vivências na escola; a observação da realidade educativa,

descrevendo-a e interpretando-a e a análise dos documentos da escola. Estas técnicas enquadram-se numa metodologia mais vasta do posicionamento do avaliador perante a realidade educativa, em que este participa de forma efetiva no território educativo (Woods, 1987), sendo que o principal enfoque avaliativo se centra nos processos educativos.

As técnicas quantitativas são variadas, recorrendo-se a estatísticas disponibilizadas pela administração educativa e também pelas escolas. Estas técnicas têm uma aplicação mais precisa quando se avaliam os resultados.

Mas, conforme refere Escudero (1997) mais importante do que descrever as técnicas e centrar a atenção avaliativa nos processos ou nos resultados, o mais importante é entender a avaliação e as suas metodologias como elementos estruturantes para a melhoria da escola.

“Esta orientación de la evaluación de centros, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales con los resultados, y se aumente el interés por el contexto concreto que se evalúa, con sus fenómenos y procesos interactivos” (Escudero, 1997).

No contexto desta investigação interessa conhecer os processos e os procedimentos de avaliação externa noutros países que serão abordados no capítulo seguinte.

Capítulo II – Os processos e procedimentos de avaliação externa em quatro países europeus

Introdução e enquadramento geral

A escolha dos países que servem de comparação para o estudo do caso português teve uma intencionalidade dominante: A Inglaterra tem uma forte tradição de descentralização do seu sistema educativo; a França caracteriza-se por ter uma cultura pautada por um sistema centralizado; a Espanha pelo facto de se tratar de um país do sul da Europa, mais próximo culturalmente de Portugal.

O capítulo está organizado de modo a retratar a avaliação concebida e implementada pelos três países e ainda o modelo praticado em Portugal, tendo em consideração a sua justificação política e técnica, assim como as condições para a sua implementação. Dá-se algum relevo descritivo à configuração dos modelos, nomeadamente ao nível da matriz conceptual da atividade e dos procedimentos seguidos na avaliação das escolas, se bem que se pretenda uma evolução para um sentido mais explicativo.

1. A avaliação externa das escolas em Inglaterra

1. 1. Justificação política

A tradição da avaliação das escolas em Inglaterra é antiga, sendo dos países que mais caminho realizou na prossecução desta tarefa (Clímaco, 2005). O quadro recente começou em 1988 – *Education Reform Act* – e representou uma certa viragem na arquitetura do sistema educativo inglês. Favoreceu um aumento da autonomia das escolas através da transferência de responsabilidade para as escolas no domínio da gestão de recursos financeiros e humanos, historicamente detida pelas autoridades educativas locais. A mesma lei também introduziu o controlo, a nível central, do currículo escolar e das orientações sobre a avaliação dos alunos.

De facto, as *Local Education Authorities* detinham grande poder na avaliação e acompanhamento das escolas. Neste quadro, conforme refere Simons:

“A ação dos professores está sujeita a maiores regulamentações e os pais são convidados a julgar o valor das escolas com base no seu desempenho competitivo. O currículo está prescrito e o aproveitamento dos alunos será avaliado publicamente, constituindo uma base para a avaliação institucional” (1993: 157)

Em 1992 foi criado o OFSTED (*Office for Standards in Education*), e a partir desse ano ao abrigo da *Further and Higher Education Act 1992* inicia-se um ciclo de quatro anos para a avaliação de todas as escolas. Findo este período de quatro anos foi publicada a *Education Act 1996* que vai alargar o ciclo avaliativo a seis anos (Agambar, 1999). Porém, com a publicação da *Learning and Skill Act 2000* passou outra vez para quatro anos (OFSTED, 2004; 2005).

Atualmente, as inspeções realizadas pelo OFSTED são orientadas de acordo com a secção cinco da *Education Act 2005*, havendo a obrigatoriedade das escolas serem avaliadas em intervalos de três anos.

A entrada do OFSTED como elemento fundamental na avaliação é ditado por razões de ordem política e técnica. Com este organismo, independente da administração educativa, são cumpridos os objetivos de independência nos juízos avaliativos e na informação facultada aos vários agentes reguladores, desde as famílias até às autoridades locais e nacionais. A emergência da avaliação é ditada pela necessidade de ser facultada informação relevante acerca dos resultados e dos processos seguidos pelas escolas de modo a serem facultadas contas sobre a prestação do serviço e também ajudar as próprias escolas na sua ação de melhoria.

1. 2. Os processos de avaliação existentes

Em Inglaterra, a base de todas as inspeções escolares é o *Inspection Framework* (Quadro de Inspeção), elaborado pelo OFSTED. Este quadro define requisitos específicos para avaliar e reportar o trabalho desenvolvido pela escola e os resultados alcançados pelos alunos, além de elencar os critérios que fundamentam os juízos das inspeções. (Eurydice, 2007; OFSTED, 2010a, 2010b, 2010c).

A avaliação é multicategorial, visto que a abrangência dos campos que constituem o dispositivo avaliativo é variado, percorrendo os resultados académicos, os processos de escola e de sala de aula, sendo enquadrado no contexto concreto de cada escola.

Porém, para além destas intervenções, existem outros processos avaliativos conforme referem Challen, Machin e McNally:

“There are three main components to the system of evaluation and monitoring used in English schools. The first is Ofsted (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), the independent

governmental department charged with inspecting schools and publishing reports based on their findings. The second is the system of national testing of pupils and the publicly-available league tables of schools derived from the results. The third is the system of governance within schools, through which each school's governing body sets the direction for school policies and holds the headteacher to account in how these are implemented" (2008: 15).

As avaliações realizadas nas escolas pelo OFSTED são, essencialmente, de dois tipos: em primeiro lugar, as inspeções de área disciplinar, efetuadas por um inspetor e com duração de um dia de terreno e, em segundo lugar, as avaliações globais, levadas a cabo por um número variável de inspetores (há exemplos nos relatórios de escola de três, cinco e até sete inspetores) que fazem a avaliação na escola durante dois dias.

1. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas

As inspeções levadas a cabo pelo OFSTED perseguem três objetivos fundamentais: (i) conseguir que as escolas se responsabilizem perante os pais e a comunidade local; (ii) apoiar as escolas na preparação dos planos de melhoria e (iii) produzir informação sobre o estado do ensino a nível nacional. (Eurydice, 2004). Para isso, o OFSTED definiu os caminhos que norteiam a avaliação das escolas: proporcionar aos pais uma informação de qualidade de modo a possibilitar uma escolha consciente na escola que desejam para os seus filhos; manter informados a Secretaria de Estado e o Parlamento acerca do trabalho desenvolvido nas escolas e dos seus resultados; e por último, promover a melhoria de cada escola e o sistema educativo no seu conjunto (OFSTED, 2010b; Agambar, 1999).

Este é o fundamento político e teórico para o desenho do modelo em termos de definição das áreas a avaliar, dos intervenientes nos vários momentos do processo e ainda dos efeitos desejados para as famílias, para as escolas e para o próprio sistema educativo.

As áreas avaliadas são diversas, havendo seis campos de análise, conforme se mostra no quadro seguinte:

Quadro 1 – As áreas de incidência d a avaliação das escolas em Inglaterra

1- A qualidade total: quão boa é a nossa escola? a. Resultados dos grupos e dos alunos b. Capacidade da escola para a melhoria c. Necessidades da escola para a promoção da melhoria
2- Resultados: quais os resultados dos exames dos alunos e sua variação? a. Resultados dos alunos e como apreciam os seus níveis de aprendizagem b. Qualidade das aprendizagens c. Progressos dos alunos com necessidades especiais d. Comportamento dos alunos e. Hábitos de vida saudável por parte dos alunos f. O contributo dos alunos na ligação da escola à comunidade
3- Qual a eficácia da provisão do ensino ministrado? a. Qualidade do ensino b. A avaliação como suporte à aprendizagem c. A resposta curricular para os alunos com necessidades especiais d. A eficácia do cuidado e da orientação
4- Qual a eficácia da liderança e da gestão? a. A capacidade em criar espírito de ambição e orientar as ações de melhoria b. A capacidade em reconhecer as oportunidades e as ameaças como elementos que levam à mudança c. A capacidade em envolver os pais na vida da escola d. A capacidade em promover parcerias com impacto na melhoria das aprendizagens e. A capacidade em promover a equidade e a igualdade de oportunidades f. Capacidade em promover o espírito de coesão na comunidade
5- A eficácia no <i>Early Years Foundation Stage</i>
6- A eficácia do <i>Sixth Form</i>

(Fonte: OFSTED, 2009a, 2010b, 2010c)

A seleção dos campos de análise fundamenta-se na identificação das áreas fundamentais que podem ilustrar o funcionamento de cada escola. Percorrem-se os setores fundamentais, começando nos resultados académicos dos alunos, sejam eles internos ou dos exames, e passando pelos processos pedagógicos a um nível mais micro, como é a sala de aula, ou mais lato ao nível global da escola. Os resultados são vistos numa abrangência maior que ultrapassa as meras classificações internas e de exame. São utilizados os chamados resultados sociais, que se consubstanciam, por exemplo, no comportamento dos alunos, os hábitos de vida saudável ou mesmo a sua participação junto da comunidade.

Todas estas áreas são avaliadas utilizando uma escala qualitativa de quatro níveis, do inadequado ao excelente, havendo ainda as atribuições de satisfatório e de bom (OFSTED, 2010a, 2010b, 2010c). Estas classificações facultam à escola informação suficiente que lhe permite encetar as ações de melhoria necessárias.

A matriz denota uma avaliação em que estão presentes distintos enfoques. Se por um lado se atribui relevância avaliativa aos resultados escolares dos alunos, também é certo que fazem parte do quadro da avaliação da escola os processos pedagógicos seguidos. Não existe apenas a preocupação em ler os resultados obtidos, medindo somente a eficácia da organização. Também se atribui importância à avaliação da eficiência com que cada escola gere os seus recursos (Webster, 1998, Whitty, 2000). Daí que ao avaliar os processos, se sustente o que é importante internamente para alcançar maior qualidade e maior eficácia nos resultados, mas justifica-se pela melhoria na eficiência dos procedimentos pedagógicos e de gestão (Blunkett, 2001; Sanders, 1988)).

1. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas

A intervenção no terreno é habitualmente curta (um ou dois dias) e conta com uma grande colaboração das escolas através da informação prévia facultada acerca dos resultados da sua autoavaliação.

As ações levadas a cabo pelos elementos do OFSTED são criteriosamente planificadas de acordo com os procedimentos publicados pelo organismo, designadamente os *The evaluation schedule for schools* e o *The framework for school inspection* (OFSTED, 2010b, 2010c).

A estrutura de cada inspeção é definida por três momentos fundamentais: antes da intervenção, durante a intervenção e após a intervenção na escola.

No primeiro momento o inspetor chefe informa o diretor da escola acerca da forma como vai decorrer a inspeção e são disponibilizados os inquéritos para os alunos e os pais responderem.

Durante a visita à escola os avaliadores recolhem as evidências através da observação de aulas, das entrevistas com os professores, alunos e responsáveis da escola. Realizam ainda a análise dos questionários lançados e verificam a documentação base, incluindo o relatório de melhoria mais recente que decorre do seu processo de autoavaliação. O

diretor de escola, bem como os professores mais experientes (*senior staff*) são interlocutores privilegiados ao longo de toda a intervenção.

No final da intervenção de terreno é feita uma reunião, onde são apresentadas as principais conclusões e as recomendações de melhoria ao diretor da escola e seu *staff*, bem como às autoridades locais. A primeira versão de relatório é depois facultado à escola para se pronunciar e depois a sua versão definitiva é publicada na página da Internet.

O relatório reflete os julgamentos dos avaliadores acerca dos principais pontos fortes e fracos da escola e mostra até que ponto a escola melhorou desde a última avaliação. Os avaliadores reportam ainda, através de uma lista e por ordem de importância, o que a escola deve fazer para continuar a melhorar. Partindo das orientações constantes do relatório deve ser elaborado pela escola um plano de melhoria que é enviado para o OFSTED (Key, 2002).

A relação entre a avaliação interna e a avaliação externa é muito forte. Os avaliadores externos valorizam a ação da escola e recolhem evidências a partir dos resultados da avaliação interna. Mas, a avaliação externa condiciona o desenvolvimento dos modelos seguidos para a implementação dos processos autoavaliativos em cada escola porque existe a tendência de se seguirem de perto os mesmos campos da avaliação externa (Key, 2002; Plowright, 2007; Blok *et al*, 2008). As escolas em Inglaterra dispõem de vasta informação, com dados de referência, o que lhes permite a reflexão sobre o seu desempenho e as ajudam no seu processo de autoavaliação. Recebem anualmente o relatório PANDA (*Performance And Assessment Report*) que inclui um conjunto de tabelas que lhes permite a sua comparação com outras escolas a nível nacional e com escolas cujos alunos têm uma origem social semelhantes (Eurydice, 2004: 47).

2. A avaliação externa das escolas em França

2. 1. Justificação política

Perret e Bossard inventariam quatro elementos conjunturais de particular importância para o progresso da avaliação das escolas em França, são eles: o movimento de desconcentração e de descentralização para as coletividades territoriais; a implementação a partir do Outono de 2005, a nova lei e das orientações programáticas para o futuro da Escola; a primeira aplicação, em 2006, das disposições da Lei Orgânica

sobre as leis de finanças e, finalmente, a pressão no contexto europeu e internacional para o exercício da avaliação.

“Si l'évaluation, héritière lointaine des appareils de contrôle et de statistique, a pris pied relativement tôt dans le système d'enseignement, les années récentes dessinent une conjoncture particulièrement favorable à son renouveau, à l'extension de ses champs et à l'accroissement de son poids dans la gouvernance du système. Quatre éléments conjoncturels paraissent déterminants à cet égard : le mouvement de déconcentration progressive des structures et celui de décentralisation au profit des collectivités territoriales, la mise en œuvre dès la rentrée 2005 de la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, l'entrée en application en 2006 des dispositions de la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), enfin la pression de plus en plus forte exercée par le contexte européen et international de l'évaluation” (Perret e Bossard, 2005: 15)

O marco decisivo para a implementação do processo de avaliação das escolas, e do próprio sistema educativo francês, coincide com a publicação da Lei n.º 89-486 de 10 de julho de 1989. O artigo 18 desta lei define que as escolas devem elaborar um projeto de estabelecimento, onde conste a estratégia para levar a cabo os objetivos e os programas nacionais. Precisa-se ainda que a comunidade educativa deve ser associada à realização do projeto e que este deve ser objeto de uma avaliação.

Mas, se as escolas, através do seu projeto, são avaliadas, também o próprio sistema educativo francês deve ser avaliado conforme estipula o artigo 25 da citada lei “l'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales”.

Os resultados das inspeções são vertidos no relatório nacional que é tornado público, potenciando a participação da comunidade que fica melhor informada sobre o desempenho das escolas.

Thélot considera que, para além da publicação da lei, há outros elementos de carácter normativo que tornaram emergente a avaliação das escolas, a saber:

“les lois de décentralisation et le mouvement de déconcentration au sein de l'État (...) L'intuition du Ministre R. Monory créant la Direction de l'Évaluation et de la Prospective début 1987, et lui confiant ces trois outils du pilotage - connaissance, évaluation, prospective - était profonde et fut féconde” (1994: 5-6).

Ainda segundo Thélot (1994), as primeiras tentativas para avaliar os resultados escolares dos alunos datam dos finais dos anos setenta do século passado, mas só com a publicação de indicadores estatísticos pelo Ministério da Educação sobre o “estado da escola” (*l'état de l'école*) a partir de 1992 e a definição dos indicadores de avaliação dos estabelecimentos, a partir de 1994, se passou para a fase das avaliações em massa.

2. 2. Os processos de avaliação existentes

O modelo de avaliação seguido é complexo, mobiliza vários enfoques e distintas metodologias. Anualmente, o Ministério da Educação publica três indicadores para avaliar o desempenho de cada escola. São facultadas às escolas dados de referência em termos nacionais e para cada academia: (i) taxa de sucesso no *baccalauréat*, (ii) cálculo da probabilidade dos alunos que frequentam os dois primeiros anos no liceu concluírem o *baccalauréat*, (iii) proporção de diplomados com o *baccalauréat* de entre todos os alunos que saem da escola (Quere, 2010).

Estes indicadores fornecem perspetivas complementares sobre os resultados das escolas. Eles propõem uma apreciação relativa do valor acrescentado dos referidos estabelecimentos, tendo em conta a sua formação e as características dos seus alunos em termos de idade, origem social e de género.

A avaliação em cada escola tem em consideração estes indicadores, mas são também objeto de avaliação a consecução dos objetivos previamente definidos no seus projetos de estabelecimento e os resultados escolares dos alunos.

De facto, existem dois processos de avaliação com esse enfoque em particular, a saber: a avaliação realizada pelos inspetores pedagógicos regionais que se centra na conformidade com o projeto educativo do estabelecimento e o seu impacto nos resultados escolares dos alunos; a avaliação realizada pelo *recteur d'académie*, tendo como área de avaliação os processos adotados pelo diretor da escola relativamente e o seu efeito nos resultados escolares (Euridyce, 2004: 63).

O esquema conceptual no qual assenta a avaliação do sistema e das escolas é, na ótica de Thélot (1994), do tipo “standard”, sendo mais descritivo do que explicativo. Sustenta-se em três lógicas: o custo do sistema, o serviço que presta e os resultados obtidos.

Estas três lógicas articulam-se entre si, de forma a que se obtenham indicadores válidos de gestão. Assim, mede-se a eficiência quando se associa a prestação do serviço ao custo do sistema. Avalia-se a eficiência do sistema (ou das escolas) quando se implicam os resultados à prestação do serviço educativo. Finalmente, quando os resultados são relacionados com a prestação do serviço educativo, passa-se a avaliar o rendimento.

A articulação entre os vários dispositivos de avaliação permite a implementação efetiva de um processo de regulação do sistema educativo, através dos resultados obtidos em cada escola. Mas, por outro lado, é promovida uma ação efetiva de ajudar as escolas nos seus processos de melhoria. Cada escola recebe informação de referência que lhe permite a sua comparação, verificando qual o seu percurso em termos de desenvolvimento organizacional.

2. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas

A designação adotada em França para as avaliações das escolas é variada, consoante as academias onde é realizada. Étienne e Gauthier, 2004: 35) apresentam as várias realidades nas academias como “audit (Lille), audit pédagogique (Toulouse), inspection globale d’établissement (Rouen), inspections coordonnées (Paris), concertées (Clermont-Ferrand)”

A avaliação persegue a totalidade da escola para perceber as dinâmicas de mudança:

“L’objectif de saisir l’établissement dans sa globalité est aussi le seul qui permette d’insister sur toutes les surfaces d’échange entre cet établissement et les autres établissements scolaires, de l’amont, de l’aval ou de la simultanéité, et l’ensemble des partenaires associatifs, politiques, sociaux ou économiques”(Étienne e Gauthier, 2004: 21).

Esta totalidade agrega os indicadores definidos pelo ministério e contextualiza-os à realidade concreta de cada estabelecimento.

São considerados na avaliação os elementos de construção da autonomia: o uso das horas de ensino, a organização do tempo escolar, a orientação, a definição de ações de

formação, a abertura da escola ao meio (Quere, 2010), havendo uma clara ponte entre a singularidade do que é realizado em cada escola e os referentes nacionais criados.

As avaliações realizadas em cada escola obedecem a um figurino que globalmente se enquadra numa matriz nacional, mas que podem ser sujeita a configurações com algumas diferenças, dependendo das academias e das autoridades locais. De facto, o projeto pedagógico do estabelecimento é avaliado por um corpo de inspetores nacionais, mas as atividades da escola são avaliadas pelas autoridades académicas (*recteur d'académie* e *inspecteur d'académie*) e a avaliação da gestão dos recursos financeiros fica a cargo de auditores regionais (*chambres régionales des comptes*) de acordo com os respetivos planos regionais (Eurydice, 2004).

A avaliação assume um papel importante de ajuda à gestão de cada estabelecimento de ensino, ajuda a escola a olhar-se para dentro de si, pois conforme refere Dasté:

“l'évaluation ne se limite pas au contraire de la gestion, mais le complète en ce qu'elle étudie l'équilibre des moyens utilisés pour en mesurer les effets et la pertinence par rapport aux objectifs poursuivis (...) on cherche étudier la pluralité des causes des résultats observés” (2002:8)

Na matriz do modelo francês está presente de forma muito concreta o contexto de cada escola. Os dados de referência regional (*académie*) e nacional, designadamente as taxas de sucesso esperadas servem como elementos de comparação para avaliar o desempenho escolar dos alunos de cada escola (Étienne e Wicker, 2005). O valor esperado é calculado através de um modelo estatístico. Ele permite simular, para cada aluno, a probabilidade de ele terminar o ensino secundário e ingressar no ensino superior. Tem em consideração variáveis como, por exemplo, nível escolar na entrada para o *lycée* (início do *seconde degré*), a idade, o sexo, origem social (Quére, 2010).

2. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas

A metodologia base da avaliação da escola prevê um único dia de trabalho, com uma equipa de inspetores variada em função da dimensão e da complexidade do estabelecimento. Assim, chefia a equipa de avaliação um inspetor de academia (geralmente de outro departamento que não o da escola) e é acompanhado por mais três inspetores pedagógicos (que podem ser todos inspetores pedagógicos regionais ou um deles ser inspetor da educação nacional) dependendo da natureza do estabelecimento, e ainda um chefe de estabelecimento de outra escola (Lhermet e Michel, 2004).

O trabalho realizado e as metodologias seguidas são variados: procedem à análise dos principais documentos da escola e entrevistas aos principais interlocutores.

No final de cada intervenção é elaborado um relatório de inspeção, relativamente curto, entre seis a oito páginas, cobrindo oito rubricas fundamentais: características do liceu; projeto e processo de autorregulação, apoio prestado aos estudantes; níveis de apropriação dos objetivos nacionais e da academia; anseios formulados pelo liceu; resultados escolares dos alunos; pontos fortes e fracos; recomendações ao estabelecimento e ao seu dirigente (Lhermet e Michel, 2004).

A abrangência dos campos de avaliação é vasta e permite atingir três grandes objetivos: produção de informação de qualidade sobre os estabelecimentos de ensino, a prestação de contas por parte dos responsáveis das escolas e proporcionar pistas para a melhoria contínua das escolas.

A relação entre os processos de avaliação externa e interna só é visível aquando da avaliação dos chefes de estabelecimento e sempre numa lógica processual, sem se perspetivar os efeitos de tal avaliação (Eurydice, 2004).

Meuret (2003) coloca algumas reservas acerca dos efeitos da avaliação das escolas, considerando que o Estado se coloca na posição de uma agência de investigação, sem poder de persuasão sobre as escolas para que elas melhorem o seu desempenho. Diz ainda “faute évaluer les projets d’établissements par une mesure de leurs effet” (Meuret, 2003: 61).

3. A avaliação externa das escolas em Espanha

3. 1. Justificação política

A intencionalidade normativa que leva à avaliação das escolas em Espanha é afinada em três momentos distintos. O primeiro coincide com a publicação da LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) em 1990. Com a publicação desta lei o *Instituto Nacional de Calidad Y Evaluación* é mandatado para proceder à avaliação do sistema educativo. A avaliação das escolas fica a cargo das inspeções das regiões autónomas (artigo 29).

Esta lei, contudo, não desenvolve suficientemente o tópico da avaliação das escolas, antes se centra nas questões da autonomia, na formação dos professores e na orientação psicopedagógica. Só com a publicação da LOPEG (*Ley Orgánica de Participación,*

Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes) é que se projeta definitivamente o processo de avaliação das escolas.

Os planos de avaliação:

“se llevarán a cabo principalmente a través de la Inspección educativa (...) La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y los recursos de que disponen, y se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (LOPEG, 1995: artigo 29º).

O normativo espelha o escopo da avaliação pretendida. Surgem com áreas fundamentais os processos e os resultados, sempre enquadrados pelo contexto do meio.

Em 2002 é publicada a LOCE (*Ley Orgánica de la Calidad de la Educación*) que no essencial mantém as opções políticas dos diplomas anteriores.

Com a publicação da nova Lei Orgânica de Educação, em 2006, entra-se o terceiro momento e verifica-se um avanço significativo no que concerne à avaliação. O artigo 140 define a finalidade da avaliação, pondo tónica na melhoria da qualidade e da equidade da educação, no aumento da transparência e eficácia do sistema e prestar melhor informação acerca do grau de consecução dos objetivos estabelecidos pela administração. Os processos avaliativos e os agentes responsáveis pela sua promoção são devidamente identificados. A avaliação global do sistema fica a cargo do novo Instituto de Avaliação, ficando a administração responsável pela avaliação das escolas e também dos seus dirigentes.

O tipo de avaliação é muito abrangente:

“La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas” (LOE, 2006: artigo 141º).

A abrangência dos campos a avaliar e o crescimento da autonomia das escolas leva o processo avaliativo para novos desafios, designadamente através da criação de

indicadores que concretizam de uma forma sustentada a autonomia (Casanova, 2007).

São três os âmbitos:

Pedagógico – Contempla-se especialmente a faculdade de elaborar um projeto educativo de escola e a possibilidade de organizar um conjunto vasto de atividades.

Organizativo – Dá-se enfoque à participação dos vários atores locais na criação de regras e normas locais relativamente à organização e funcionamento da escola (Ruiz Ruiz, 1995).

Gestão – Dentro de este último âmbito inclui-se a faculdade de criar projetos de gestão com vista à melhoria e à rentabilização dos recursos disponíveis.

A progressiva autonomia das escolas, dentro dos âmbitos descritos, faz emergir, de forma indelével, a individualidade e a singularidade de cada estabelecimento de ensino. Assim, as exigências dos processos avaliativos são maiores porque se torna necessário compreender a singularidade de cada escola num âmbito mais vasto como é o sistema educativo.

3. 2. Os processos de avaliação existentes

Os processos avaliativos existentes em Espanha são variados (Azcutia, 1999). Temos uma avaliação global do sistema educativo, que está a cargo do Instituto de Avaliação, centrada fundamentalmente nos resultados escolares, e, ao mesmo tempo, as avaliações no terreno ao nível de cada escola. Porém, esta avaliação mais próxima da escola não é unitária, existem várias propostas, consoante as regiões autónomas.

As avaliações realizadas nas escolas têm uma forte articulação com as avaliações globais de diagnóstico, realizadas pelo Instituto de Evaluación, as quais permitem:

“obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la Enseñanza Primaria y Secundaria (2009: 10)

3. 3. A matriz da atividade de avaliação das escolas

As áreas em que incide a avaliação das escolas em Espanha situam-se a vários níveis, havendo a preocupação em definir os principais processos e também os resultados obtidos pelos alunos. Os processos incidem na atividade letiva, desde o momento do

planeamento até à prática e à avaliação dos alunos. Mas está também presente o funcionamento dos órgãos de topo da escola e também das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Para além destas áreas é avaliado o clima da escola e ainda as condições de funcionamento, nomeadamente ao nível material.

Mostra-se de seguida a matriz de uma avaliação que, no entanto, é ajustada em cada comunidade autónoma. A identificação dos domínios e dos itens sujeitos a avaliação foi realizada tendo por base a informação acerca da avaliação das escolas nas várias comunidades autónomas.

Quadro 2 – As áreas em que incide a avaliação das escolas em Espanha

<p>1. Planificação da atividade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Qualidades das finalidades educativas Adequação do projeto curricular do centro escolar Coerência e efetividade do plano anual Memória final do curso
<p>2. Desenvolvimento da atividade letiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Direção e Gestão do Centro</u> Funcionamento do Conselho Escolar (órgão de participação dos vários elementos da comunidade escolar) Funcionamento do Claustro (órgão de participação dos docentes) Funcionamento da equipa de direção Funcionamento da equipa de coordenação pedagógica Funcionamento das equipas docentes Desenvolvimento da ação tutorial <u>Dinâmica da aula</u> Qualidade dos aspetos didáticos Idoneidade da metodologia Adequação dos espaços, materiais e tempos Estratégias para a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem Implicação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem
<p>3. Resultados da atividade educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> Resultados escolares Clima do centro Satisfação da comunidade educativa acerca do funcionamento do centro
<p>4. Caracterização do centro</p> <ul style="list-style-type: none"> Condições do edifício Dotação e equipamento Docentes Alunos Pessoal não docente

(adaptação a partir dos textos das diferentes Comunidades Autónomas)

A avaliação dos centros escolares obedece a algumas características gerais:

Formativa – promove o diálogo e a compreensão do se faz e como se faz, com o objetivo de melhorar o funcionamento da escola.

Explicativa – porque proporciona uma visão global das escolas avaliadas, favorecendo a tomada de decisão sustentada.

Multidimensional – aborda um conjunto mais ou menos vasto de elementos que caracterizam a escola e das relações que têm entre si.

Democrática – conta com a opinião dos avaliados e é dirigida a várias audiências (professores, pais, alunos, mas também a própria administração).

Estas características fundam-se no objetivo maior da avaliação das escolas que é a promoção da sua melhoria:

“Esta orientación formativa es la que quiere articularse, adoptando un enfoque de evaluación que comprende el diagnóstico de las situaciones, su valoración, y la propuesta de las líneas de acción necesarias (...) se incluyen una serie de sugerencias para la reflexión, el reajuste y la mejora, dirigidas a la propia Administración” (Ureta *et al*, 1995:178).

Conforme se refere nos modelos utilizados, na Comunidade da Cantábria temos:

“El Modelo de Evaluación es global y holístico ya que permite estudiar los fenómenos, teniendo en cuenta su complejidad, basándose en el estudio del todo relacionándolo con las partes (el todo es mayor que la suma de las partes) y enfatizando las relaciones e implicaciones que se producen entre ellas” (Cantábria, s/d).

Também na Comunidade Autónoma de Castilla La Mancha o modelo de avaliação tem uma natureza holística, interpretativa e qualitativa que se:

“apoya en el paradigma fenomenológico y en el interés por los fenómenos sociales y el desarrollo interactivo entre contexto y persona (además de su carácter técnico, tiene una naturaleza moral que exige el respecto a las situaciones y a las personas evaluadas, evitando simplificaciones, comparaciones, generalizaciones, tergiversaciones manipulaciones de las informaciones recogidas” (Castilla La Mancha, 2003: 5)

Na Comunidade da Andaluzia também é de natureza formativa a avaliação implementada, havendo ainda a aplicação de uma ferramenta utilizada pela Fundação Europeia da Qualidade da Gestão (EFQM):

“Se apuesta, pues, por una evaluación de los centros educativos de carácter formativo que posibilite generar una oferta de modelos de referencia, detección y difusión de buenas prácticas (benchmarking) y un acercamiento hacia el sistema de gestión de calidad EFQM, adoptado por la Junta de Andalucía para el Sector Público en el artículo 14 del Decreto 317/2003, de 18 de noviembre, por el que se regulan las Cartas de Servicios, el sistema de evaluación de la calidad de los servicios y se establecen los Premios a la Calidad de los servicios públicos” (Ramírez e Lorenzo, 2009: 33).

Nas ilhas Canárias o tipo de avaliação utilizado contempla três âmbitos distintos: “el contexto del centro, los procesos educativos y los resultados educativos. (Instituto Canário, 2006: 4) Tal como no País Basco, onde “el diseño de la evaluación se basa en el modelo CIPP (context, input, process, product), en el que se tiene en cuenta contexto, proceso, entrada y producto. (Lukas, 2004)

Na Catalunha o processo de avaliação revela alguma complexidade (Pañela, 2005: 18), inicia-se com uma avaliação global diagnóstica, seguindo-se um plano de melhoria, que se desenvolve durante três anos e termina o ciclo com a avaliação dos objetivos asociados à ação de melhoria. Durante este processo são realizadas avaliações focalizadas, avaliação do projeto, auditoria ao funcionamento da escola e à gestão dos recursos. A matriz do processo avaliativo é a que mostra na figura seguinte:

Figura 1 – Tipos de avaliação implementados nas escolas



(Fonte: adaptado de Pallares e Buch, 2007: 12)

Existe uma variedade grande de processos de avaliação setoriais e focalizados, mas que se agregam numa mesma lógica de ver a escola no plano do sistema educativo espanhol. As estratégias avaliativas confluem para três grandes objetivos, na senda do que se verifica em outros países. As avaliações produzem conhecimento que é depois utilizado para gerar ações de melhoria nas escolas e também no sistema educativo e serve também para ilustrar o desempenho das escolas e dos seus responsáveis.

3. 4. Os procedimentos seguidos na avaliação das escolas

O plano de intervenção no terreno pela equipa de avaliação não é uniforme, está sujeito a algumas variações, consoante as comunidades autónomas. No entanto, há alguns denominadores comuns, designadamente ao nível da definição das etapas da avaliação.

A avaliação externa dos centros escolares realiza-se de forma cíclica, sendo em algumas comunidades com uma periodicidade quadrienal.

A matriz das avaliações segue uma sequência de tarefas nos termos que a seguir se ilustra:

- a) Informação prévia ao centro escolar relativamente à ação que se vai desencadear, contemplando elementos procedimentais.
- b) Realização da avaliação no território educativo. Esta tarefa oscila entre oitenta e cento e trinta horas de trabalho, dependendo da natureza da escola a avaliar, bem como da sua complexidade organizacional.
- c) Análise da informação recolhida.
- d) Elaboração do relatório, onde constam os sucessos obtidos pela escola, os problemas detetados, assim como as necessárias propostas de melhoria.
- e) Atividades sequenciais relativamente aos efeitos da avaliação realizada.

A duração da atividade no terreno não é uniforme, havendo referência nas várias comunidades autónomas a tempos despendidos entre 80 a 130 horas divididas pelos vários avaliadores. As horas são distribuídas por reuniões com os vários órgãos, em visitas às instalações e observação das atividades e na análise dos documentos essenciais para levar a efeito a ação.

O resultado da avaliação é vertido em relatório que, apesar de algumas diferenças consoante as províncias, contempla, no essencial, os seguintes aspetos:

Introdução (com a descrição do processo de avaliação e os procedimentos seguidos); *Avaliação da escola* (com referência às metas e objetivos atingidos relativamente a cada indicador); *Proposta de Melhoria* (plano de ação para o incremento da qualidade nos processos e nos resultados da escola) (Pañela, 2005; Pérez, 2007).

4. A avaliação externa das escolas em Portugal

A avaliação externa das escolas em Portugal tem uma história que se inicia de forma mais sustentada na década de oitenta do século passado. Na segunda parte da investigação, far-se-á uma abordagem como maior desenvolvimento acerca desta temática.

Depois de ter realizado a atividade de aferição da efetividade da autoavaliação das escolas, chega à inspeção em 2007 a atividade da avaliação externa das escolas, depois de ter sido objeto de uma experiência piloto por um grupo de peritos que avaliou, durante 2006, um conjunto de vinte e quatro escolas (Oliveira *et al*, 2006).

4. 1. Enquadramento político

A avaliação das escolas, na sua dupla vertente interna e externa, está prevista na Lei.º 31/2002. Mas há outras razões que justificam a emergência da avaliação das escolas. Conforme sustenta o Conselho Nacional da Educação:

“É hoje socialmente reconhecido que as qualificações profissionais e académicas dos portugueses se situam abaixo dos níveis desejados, constituindo um dos principais obstáculos ao desenvolvimento do País. Por isso, a educação tem sido assumida como prioritária no discurso da maioria dos governos da era democrática, um estatuto que só parcialmente se materializou em avanços efetivos” (Parecer n.º 5/2008).

A melhoria das competências e qualificações académicas e profissionais passa, também, pelo aumento da qualidade da prestação do serviço educativo. Porém, esse aumento de qualidade está umbilicalmente ligado ao desenvolvimento de mecanismos de avaliação dos estabelecimentos de ensino, na senda da Recomendação 2001/66/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a Cooperação Europeia em Matéria de Avaliação da Qualidade do Ensino Básico e Secundário.

O Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, que procede à criação de um grupo de trabalho "com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa" e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, parte do pressuposto de que a "avaliação dos estabelecimentos de ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem", assumindo uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a prestação de contas e a responsabilização pelos resultados obtidos,

O Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas teve um mandato para propor: a definição dos referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; a definição dos referenciais para a avaliação externa, tendo em consideração que desse processo de avaliação deviam resultar classificações claras desses estabelecimentos e recomendações com vista à preparação da celebração de contratos de autonomia, identificando as áreas em que a contratualização poderia ser feita ou a necessidade de intervenção no sentido da melhoria dos aspetos considerados mais débeis.

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

A responsabilidade da avaliação externa das escolas é da Inspeção-Geral da Educação, sendo uma atividade que envolve um número significativo de inspetores, tendo sido ainda recrutados docentes do ensino superior para integrarem as equipas de avaliação

4. 2. Matriz conceptual da atividade

A atividade tem com objetivos centrais:

- Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;

-
- Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
 - Contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (IGE, 2010: 9).

Os objetivos da avaliação vão no mesmo sentido dos modelos europeus. As avaliações devem gerar conhecimento que possibilite a assunção de duas realidades: a prestação de contas e a mobilização da escola para uma melhoria constante.

Está centrada em cinco grandes áreas, cuja definição é resultado de um apuramento para o qual contribuíram a investigação científica e as experiências de avaliação de escolas realizadas em outros países. Cada uma das áreas tem uma questão de enquadramento, que é também o seu principal indicador, e é composta por subáreas designadas por fatores.

1. *Resultados*: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir? Resultados académicos; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina; valorização e impacto das aprendizagens.
2. *A prestação do serviço educativo*: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? Articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática letiva em sala de aula; diferenciação e apoios; abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens.
3. *A organização e a gestão escolares*: Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo? 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.
4. *Liderança*: Que lideranças tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão? Visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos.
5. *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*: Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo? Autoavaliação; sustentabilidade do progresso.

Este modelo, apesar das opções específicas tomadas, mantém um conjunto de aspetos que são transversais a outros dispositivos de avaliação: i) A análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos; ii) O enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham; iii) O clima e o ambiente educativos; iv) A organização e gestão da escola e dos seus recursos (Oliveira *et al*, 2006).

O desenho da atividade faz uma rutura com a tendência verificada no final do século passado, que reduzia os modelos de avaliação interna e externa e as métricas da qualidade educativa a meros instrumentos de gestão. Agora, a avaliação externa dá maior ênfase às questões qualitativas do processo das aprendizagens dos alunos e aos aspetos estratégicos da otimização e da melhoria, apresentando grande articulação e complementaridade com a avaliação interna. Daí que a preocupação com a “prestação de contas” incida mais na resposta fundamentada à interpelação que os diferentes parceiros fazem aos responsáveis pelas políticas de escola sobre o seu desempenho educativo.

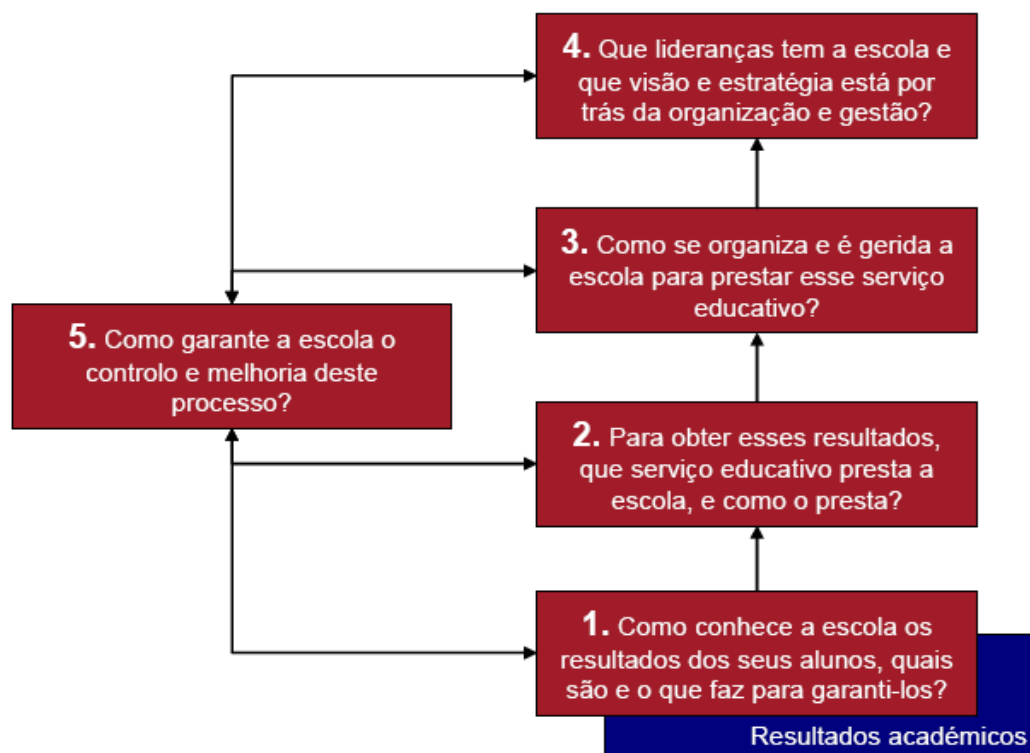
Trata-se de um modelo que conjuga os resultados escolares dos alunos com a avaliação dos processos internos da escola e procura dar resposta às exigências de uma avaliação séria que o CNE descreve como:

“Uma avaliação séria da escola evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os rankings e os *media*, de forma pouco cuidada, potenciam e fornece à sociedade civil, que justamente reclama mais e melhor informação sobre o sistema educativo, uma imagem mais consentânea com a realidade das escolas” (Parecer n.º 5/2008).

O modelo de avaliação externa, e de acordo com os objetivos enunciados, estrutura-se em torno de processos de melhoria da escola, da valorização da autoavaliação, da regulação do sistema educativo e da participação social nas escolas.

Se a qualidade das escolas é a chave para o sucesso educativo, a avaliação é entendida como um instrumento de melhoria a três níveis: da comunidade, da escola, nas suas variáveis organizacionais, curriculares e pedagógicas, e da decisão política, tanto na produção normativa, quanto na implementação de processos e práticas.

Figura 2 - Domínios da Avaliação



(Fonte: Oliveira *et al*, 2006: 3)

Os processos de regulação interna assumem, na matriz do modelo, uma centralidade muito grande. A garantia do controlo e da melhoria dos processos praticados e dos resultados implica que cada escola se conheça, se olhe no espelho para melhor agir (Santos Guerra, 2002).

Em cada uma das cinco grandes áreas de avaliação, que neste modelo se designam por *domínio*, estão integradas áreas mais pequenas e com uma dimensão mais concreta que são designadas por *fatores*. Estes *fatores* em conjunto no interior de cada *domínio* servem como elementos explicativos. Contribuem, no seu conjunto, para habilitar os avaliadores a poderem responder mais cabalmente à pergunta integradora de cada *domínio*.

4. 3. Os procedimentos seguidos na avaliação externa

O plano de intervenção distingue três momentos fundamentais: antes da intervenção (com dois momentos distintos), o trabalho de terreno e a elaboração e envio do relatório.

No período que antecede a intervenção a escola é convidada a enviar à equipa de avaliação um texto *Apresentação da Escola*, onde se faz a caracterização do contexto

social, económico, bem como os documentos relativos à sua organização. Esta prática traduz-se, verdadeiramente, na produção de um relatório de autoavaliação. É uma avaliação *ex-ante*, definindo-se o que se deseja concretizar e quais os efeitos da ação delineada (A. Afonso, 2009). Estamos perante a prática de uma avaliação democrática (Simons, 1993; Clímaco, 2005) em que avaliadores e avaliados se encontram através da apresentação das suas narrativas. Segue-se uma segunda fase, dentro do primeiro momento, em que os vários documentos e relatórios produzidos pelas escolas são disponibilizados e analisados pela equipa externa de avaliação com o objetivo de preparar adequadamente a visita aos estabelecimentos de educação e ensino.

A segunda parte do trabalho de avaliação é realizada no terreno, sendo a duração variável consoante se trata de uma escola não agrupada – dois dias – ou de um agrupamento de escolas – três dias. Nos dias de intervenção, a equipa de avaliação recorre a duas técnicas distintas de recolha de informação – a observação e a entrevista em painel.

A observação é realizada para captar alguns elementos relacionados com as instalações e os equipamentos escolares, bem como alguns contextos de aprendizagem, ainda que de forma fugaz, aquando da visita ao estabelecimento. O plano de entrevistas é extenso, envolvendo a direção da escola, os coordenadores dos departamentos curriculares, os diretores de turma, os coordenadores de estabelecimento, os docentes e técnicos envolvidos nos apoios educativos, outros docentes não enquadrados nos painéis anteriores e que desenvolvem outras funções, os pais, os alunos, o pessoal não docente.

Estas entrevistas procuram esclarecer e aprofundar aspetos constantes em documentos e relatórios elaborados inicialmente pelas escolas e/ou decorrentes de dados estatísticos fornecidos pelo próprio Ministério da Educação, constituindo-se, assim, como oportunidades de diálogo, justificação e argumentação, onde se recolhem e confrontam informações pertinentes para a caracterização dos *domínios* escolhidos como prioritários neste modelo de avaliação externa das escolas (*resultados, prestação dos serviços educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria*) e dentro de cada um destes *domínios*, informações pertinentes para a caracterização dos respetivos *fatores*. Pode, portanto, considerar-se todo este processo como a fase de *prestação interna de contas* (A. Afonso, 2009).

Na fase seguinte (avaliação *ex-post*), a equipa de avaliação externa pondera as informações e dados recolhidos, atribui uma classificação a cada um dos domínios (muito bom, bom, suficiente e a insuficiente), sinaliza o que considera serem os pontos fortes e fracos da organização escolar visitada, e elabora um relatório que é enviado, algum tempo depois, às respetivas escolas.

Recebido este relatório, as escolas que julgarem necessário poderão questionar o sentido do relatório, através do exercício do *contraditório*. Por último, o relatório da equipa de avaliação externa será publicitado na Internet, na página da IGE, tal como o respetivo *contraditório* (se houver). Ou seja, esta última etapa (que diz respeito à publicitação dos relatórios da avaliação *ex-post* e do *contraditório*) pode ser considerada como a fase de *prestação pública de contas* (Oliveira *et al*, 2006; A. Afonso, 2009).

A atividade é muito exigente para a escola, pois a demonstração do nível de desempenho é um ónus que fica do seu lado. A equipa de avaliação interpela os vários atores locais sobre um conjunto de indicadores previamente definidos, sendo deles a obrigação de mostrarem as evidências demonstrativas do trabalho realizado. A atividade da avaliação externa é, por isso, um prolongamento da avaliação interna realizada ao nível de cada escola. Este é um aspeto inovador da atividade, levando a escola a uma certa orientação acerca dos campos fundamentais para realizar a sua autoavaliação (Azevedo, 2007).

4. 4. Equipa de avaliação

A equipa de avaliação é constituída por dois inspetores e por um elemento externo, habitualmente oriundo de uma instituição do ensino superior. A existência deste formato é justificada pela riqueza dos diferentes olhares na apropriação dos elementos “estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificam o processo de avaliação e constituem uma forte de enriquecimento do trabalho da IGE” (IGE, 2010: 9).

Estas diferenças dos participantes nos processos de avaliação são uma oportunidade de gerar complementaridade na apropriação que a equipa faz da realidade de cada escola. Essa complementaridade assume primordial importância no diálogo entre os elementos da equipa para a aferição final da classificação que é atribuída em cada domínio.

4. 5. Produtos da atividade de avaliação externa

O principal produto é um relatório, que por norma não ultrapassa as treze páginas, e que é o principal modo de devolução de informação a cada escola avaliada.

Os relatórios têm cinco capítulos – *Introdução, Caracterização da Escola, Conclusões da Avaliação por Domínio, Avaliação por Fator e Considerações Finais*. O capítulo da Considerações Finais contém os pontos fortes e os pontos fracos identificados pela equipa de avaliação e, eventualmente as oportunidades e os constrangimentos reconhecidos. É a partir destes elementos que se espera que a escola desenvolva condições de reflexão e de debate com vista à elaboração de planos de melhoria e desenvolvimento (IGE, 2010: 11).

Para além da divulgação de todos os relatórios, acompanhados dos documentos de contraditório, sempre que tenham sido apresentados, a Inspeção-Geral da Educação tem divulgado um conjunto relevante de documentação relativa à avaliação das escolas e organizou em 2009 dois seminários, um em Lisboa e outro no Porto, acerca da atividade e a sua articulação com a autoavaliação, o que mostra que a informação é um elemento fundamental na construção de melhores condições para a regulação do sistema educativo.

O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer n.º 3/2010, considera que a avaliação externa das escolas é um processo essencialmente vocacionado para o autoprogresso das escolas e as outras duas vertentes presentes nos objetivos da atividade – regulação do sistema e informação da sociedade – são secundárias ou acessórias (CNE, 2010).

Não partilhamos dessa visão, tanto mais que se os primeiros três objetivos são por natureza autoavaliação, os dois últimos objetivos assumem um relevo significativo na sociedade pela informação que é prestada através da publicação dos relatórios de escol na página da IGE na Internet e também pela publicação anual do relatório nacional acerca do conjunto das avaliações efetuadas.

Apesar da importância atribuída ao incremento da melhoria das escolas, a verdade é que o modelo não tem prevista a existência de uma atividade sequencial, de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento dos processos de melhoria.

5. Análise comparativa dos modelos de avaliação em Inglaterra, França, Espanha e Portugal

No essencial os modelos de avaliação existentes nos quatro países assumem a mesma matriz conceptual. A definição dos campos de avaliação é coincidente. Em todos os países a avaliação incide nos resultados escolares dos alunos, nos processos pedagógicos e de gestão organizacional e também nos processos de autoavaliação das escolas. Os processos avaliados incidem nas práticas ao nível da sala de aula e também das opções gestionários ao nível mais amplo de cada escola. Isto é, os processos gestionários situam-se ao nível dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Com vista a uma maior compreensão dos modelos implementados nos quatro países, o quadro síntese sistematiza alguns dos aspetos essenciais que os caracterizam.

É facultada uma imagem global dos campos em que incide a avaliação, da identificação dos avaliadores e do tipo de participação que a escola tem no apuramento do resultado final da avaliação. A sua leitura permite aferir ainda da existência, ou não, de atividades de acompanhamento após os resultados da avaliação externa, da construção, ou não, de planos de melhoria e também a questão relativa à publicitação dos relatórios de escola.

Quadro 3 – Comparação dos modelos de avaliação das escolas

	Inglaterra	França	Espanha	Portugal
Principais campos de avaliação:				
Resultados escolares dos alunos	Sim	Sim	Sim	Sim
Práticas de ensino e aprendizagem	Sim	Sim	Sim	Sim
Orientação e apoio aos alunos	Sim	Sim	Sim	Sim
Funcionamento dos órgãos e das estruturas pedagógicas	Sim	Sim	Sim	Sim
Gestão dos recursos humanos	Sim	Sim	Sim	Sim
Gestão dos recursos materiais e financeiros	Sim	Sim	Sim	Sim
Relação com o meio envolvente	Sim	Sim	Sim	Sim
Liderança	Sim	Sim	Sim	Sim
Avaliação interna	Sim	Sim	Sim	Sim
Avaliadores	OFSTED	“Recteur” e inspectores	Inspetores	Inspetores
Exercício do contraditório pelas escolas em relação ao relatório	Sim	Não	Não	Sim
Existência de escala de avaliação	Sim	Não	Não	Sim
Construção de planos de melhoria após a avaliação	Sim	Sim	Sim	Sim
Atividade sequencial	Sim	Não	Sim	Não
Publicação dos resultados das avaliações	Sim	Não	Não	Sim

Os avaliadores são nas quatro situações entidades ligadas a instituições estatais, com responsabilidade ou não matéria executiva na administração educativa.

As escolas são envolvidas na definição do relatório final da avaliação em Portugal e em Inglaterra, através do exercício do contraditório. Isto é, faculta-se-lhes a possibilidade de se pronunciarem acerca do projeto de relatório antes de se tornar definitivo. Apenas nestes dois países se verifica um escrutínio social acerca dos resultados dos relatórios que são publicados com acesso universal. Nos outros países não são publicados os relatórios. Após a avaliação da escola está prevista uma atividade de acompanhamento, verificando-se se os estabelecimentos de ensino seguem um processo de melhoria relativamente aos aspetos que os avaliadores identificaram como menos conseguidos.

Nota conclusiva

Os pressupostos e os fundamentos da avaliação externa das escolas não têm uma grande variabilidade em função da organização do sistema educativo, segundo uma matriz mais ou menos centralizadora ou descentralizadora. Não é notória a sua influência na construção do modelo de avaliação.

Os modelos teóricos criados para a avaliação das escolas em Inglaterra, em França, em Espanha e também em Portugal partem de uma mesma matriz global: o enfoque da avaliação incide nos resultados das escolas e também nos seus processos internos. Em todos os países analisados a avaliação tenta responder como a escola se organiza para garantir as múltiplas ofertas educativas, se articula com os serviços que a tutelam e as respetivas comunidades que a pressionam, como vai gerindo alguns dos seus espaços de autonomia. Incide ainda na apreciação dos seus resultados académicos, sociais, e comportamentais, havendo referência ao contexto interno e externo. Em suma, a avaliação julga a dimensão da complexidade organizacional, sempre em busca, cada um à sua maneira, de ser uma “boa escola”.

É claro que há pequenas variações a diferenciarem os modelos, mas elas são mais notórias na análise que se faz dos modelos implementados, isto é, da aplicação em concreto e em cada escola. Neste aspeto particular, são mais evidentes as tradições culturais e a dimensão organizativa do sistema educativo de cada país. Por exemplo, o peso dos fatores contextuais, internos e externos, no desempenho escolar dos alunos é muito notório em países como a Inglaterra e a França e menos visíveis em Espanha, apesar de constarem nas matrizes de avaliação de várias comunidades autónomas. Em

Inglaterra e em França os vários contextuais são levados em conta para calcular os valores esperados em relação aos resultados académicos das escolas.

A influência na construção dos modelos de avaliação das escolas faz-se sentir de forma mais concreta a partir da evolução que se foi operando internacionalmente, assistindo-se ao crescimento e grande influência nos sistemas educativos de grandes agências multinacionais.

Em síntese, como anteriormente se referiu a pressão para a qualidade não é apenas uma exigência interna de cada país, mas passou a ser requisito fundamental imposto pelas organizações transnacionais, designadamente a União Europeia e também a OCDE. São os mecanismos de regulação internacional que interferem na agenda organizativa dos vários sistemas educativos e conseqüentemente definem o modelo de avaliação que se operacionaliza.

É assim que, no essencial, encontramos os modelos de avaliação que centram a sua atenção na prestação de contas e na exigência de maior qualidade dos resultados escolares dos alunos e também nos procedimentos internos de cada escola.

Mas, se a lógica do *accountability* está presente na generalidade dos países, também é verdade que a evolução da perceção da escola assenta igualmente numa lógica de incremento da melhoria da organização escolar. Assim, para além dos resultados obtidos há um crescente interesse em apreciar outras dimensões da escola, designadamente como é que se desenvolve organizacionalmente para prestar um serviço educativo de maior qualidade.

Estas avaliações permitem em simultâneo a função de regulação do sistema e também incentivar a autoavaliação das escolas, para que estas possam utilizar os resultados para gerar as suas próprias políticas internas com vista à melhoria da organização.

Há dois aspetos a sublinhar no contexto destas avaliações, conforme indica Durán (2004): por um lado, estão obrigadas, as escolas, à prestação de contas; por outro, permitem que o Estado regule o sistema (regulação normativa) e que os estabelecimentos utilizem as avaliações para a melhoria dos seus próprios processos (regulação sistémica).

É importante assinalar que os processos de avaliação com vista à melhoria da escola devem ser vistos como complementares aos sistemas de avaliação para obter

informação e/ou para estimular ou apoiar as escolas. Não obstante tratar-se de realidades distintas, e ainda que em última instância o objetivo possa ser o mesmo, no imediato são realidades efetivamente distintas e com propósitos e efeitos diferentes.

É que os protagonistas da avaliação para a melhoria das escolas são elementos da própria escola. As escolas avaliam-se para que se possam tomar decisões com o objetivo de melhorar a gestão e os processos de ensino, enquanto estes fatores sejam reconhecidos com manipuláveis pela própria escola.

Esta realidade só acontece quando estamos perante escolas que aprendem (Senge, 1990), que atribuem importância fundamental ao conceito capital de conhecimento de aprendizagem no âmbito de uma organização.

Entre os elementos caracterizadores da organização que aprende figura, de acordo com Argyris e Schön (2002) três níveis de aprendizagem:

Aprendizagem por adaptação – trata-se de uma adaptação dos objetivos a um contexto determinado que não questiona as normas nem as bases da organização;

Aprendizagem por reconstrução – modifica as normas e os valores dos membros da organização, em função do meio e da própria organização;

Aprendizagem por reflexão social – transforma os conhecimentos de base e permite essa mesma transformação.

Uma escola que aprende, aprendizagem pela adaptação do primeiro nível corresponde à modificação de estratégias, postas em prática pelos atores em função das diferenças de perceção entre os resultados esperados e realmente obtidos. Eles podem estar relacionados a processos (*school improvement*) ou elementos técnicos, como, por exemplo, estudantes (*school effectiveness*), equipamentos de computação. Os modelos de avaliação proporcionam às escolas informação relevante que lhes possibilita essa posterior informação.

A aprendizagem pela reconstrução do segundo nível compreende as mudanças mais profundas na escola. Essas alterações questionam a definição da escola e conceitos básicos que a fundam. O conceito de liderança (*school effectiveness* ou reconstrução de uma visão compartilhada entre atores nas escolas (*school improvement*)).

A aprendizagem reflexão social é o nível mais importante da aprendizagem. É o encontro dos atores para refletir sobre suas práticas, tanto sobre a maneira de aprender

na organização. Isso, por meio da transformação dos objetivos da escola como o clima interno (cultura). A organização é uma construção social, que é uma resposta a um problema específico da ação coletiva consciente, é a área onde esta ação pode desenvolver. Este problema que é referenciado é associado com a busca de objetivos comuns através do estabelecimento de mecanismos de cooperação entre os intervenientes, apesar de haver perspectivas diferentes e até conflitantes, geradora de forte tensão.

Este nível de aprendizagem organizacional ainda está longe da realidade conhecida das escolas portuguesas. Os elementos mais frágeis que foram apurados através da avaliação situam-se ao nível das deficiências do trabalho colaborativo e da pouca sistematização dos processos de autorregulação. Estes aspetos dificultam o desenvolvimento organizacional e o incremento da melhoria contínua.

2.ª PARTE – O CASO PORTUGUÊS NO CONTEXTO EUROPEU

Introdução geral

O estudo do caso português é realizado no contexto do contexto europeu, seguindo uma lógica de comparação sobre os quadros teóricos de referência, os processos e os procedimentos da avaliação externa. Porém, não é um estudo de educação comparada no sentido rigoroso do termo, porquanto não se seguiram os cânones desta metodologia no estudo de investigação empírica. Assim, a referência aos quadros de avaliação, dos procedimentos e das justificações políticas daqueles países servem como perspectiva para o estudo do caso português na forma como foi operacionalizado.

O processo de avaliação implementado em Portugal tem uma história recente feita por experiências várias que se iniciam há cerca de vinte e cinco anos. A resenha histórica e descritiva dos dispositivos de avaliação das escolas que foram ensaiados em Portugal que se apresenta tem como objetivo situar e contextualizar o trabalho de investigação empírica, através de traços gerais que marcam a evolução das práticas de avaliação em Portugal.

1. Traços gerais de evolução das práticas de avaliação

A avaliação das escolas em Portugal tem o seu início intencional em meados dos anos oitenta do século passado, sendo a sua marca indelével a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. O artigo 52º da Lei n.º 46/86 define que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. Esta lei também estipula que “a inspeção escolar (...) tem como função avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar” (artigo 56º).

No seguimento da publicação da lei de bases foi publicado, três anos mais tarde, o Decreto-Lei n.º 43/89 que consagra o regime de autonomia das escolas, entendendo-a como sendo a capacidade de elaborar e realizar um projeto educativo. Este normativo definia que a tutela deveria adaptar as estruturas e os mecanismos de modo a criar condições para “proceder à avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas” (artigo 26º).

Este diploma, a propósito da autonomia da escola, retoma os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo. A descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade envolvente e a desregulamentação da administração educativa, constituem o contexto natural e imprescindível da autonomia da escola que se concretiza num projeto educativo próprio, elaborado com a participação dos vários intervenientes no processo educativo, tendo em conta as características da escola, os recursos que dispõe ou poderá vir a dispor e os apoios da comunidade em que se insere.

Com o objetivo de criar melhores condições para efetivar o processo de autonomia das escolas é publicado Decreto-Lei n.º 172/91, que vem alterar o regime de gestão e administração das escolas. Este processo foi implementado, em regime de experiência limitada, a 49 escolas e 5 áreas escolares, tendo sido alvo de um processo de avaliação externa que veio condicionar a evolução das medidas tomadas no âmbito da gestão das escolas.

Em 1998 foi publicado o novo regime de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98) que vem recuperar a ideia de projeto associada à construção da autonomia. Aliás, o mesmo aconteceu com o diploma que o revogou (Decreto-Lei n.º 75/2008). Nestes dois diplomas estão identificados os instrumentos de autonomia, são eles o projeto educativo, o plano de atividades, regulamento interno, os relatórios de autoavaliação, da conta de gerência e do plano de atividades.

Para além destes diplomas, todos eles com grande incidência na gestão e administração das escolas, foi publicada no final do ano de 2002 a Lei n.º 31/2002 que aprovou o “Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior”, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, prevê o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal. Esta lei, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (art.º 2.º), cometendo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade de apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa das mesmas e os respetivos resultados dos processos de avaliação interna e externa realizados, de modo a propor as medidas de melhorias do sistema educativo que os mesmos revelem como necessários (art.º 12º).

Este diploma define que a avaliação se estrutura “com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (artigo 5º). A autoavaliação e a avaliação externa são entendidas como complementares na promoção de níveis de desempenho escolar quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem e à vivência de desenvolvimento pessoal e social no interior da escola. São portanto, complementares na medida em que mobilizam olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspetos da vida da escola. Tais modalidades fazem parte do ciclo de gestão das organizações, constituindo um elemento essencial na decisão e ação.

Toda a avaliação tem por base a prestação de contas por um lado, e a produção de conhecimento para o desenvolvimento e melhoria do sistema de cada escola, por outro, sendo por isso várias as opções a seguir, quer na avaliação interna quer na avaliação externa. A avaliação proposta nos documentos normativos seguiu a tendência dos grandes fóruns internacionais e também da investigação académica, que entendiam a avaliação como elemento fundamental para a melhoria das escolas, devolvendo-lhe informação de qualidade acerca dos seus processos pedagógicos e de gestão organizacional.

Porém, é certo que só passados dez anos, de uma forma mais ou menos efetiva, é que se concretizou no terreno a avaliação. Este desiderato foi conseguido pelo desenvolvimento de vários programas e também das auditorias técnico pedagógicas levadas a efeito pela Inspeção-Geral da Educação. Esta instituição prosseguiu a sua atividade em torno da avaliação das escolas, sendo que de 1999 até 2002 foi realizada atividade *Avaliação Integrada das Escolas*, interrompida de forma abrupta neste ano por opção política de um novo governo.

2. Programas de avaliação das escolas promovidos pelo Ministério da Educação

A avaliação de escolas tem vindo assumir algumas diferenças ao longo dos tempos, abraçando diversas teorias como suporte, mas uma maneira ou de outra, salientando alguma medida importante para as escolas. Enunciando alguns desses programas que influenciaram a prática de avaliação em Portugal; é de referir o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) que pretendia fomentar a autoavaliação das escolas, no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT) com vista à promoção da escolaridade básica dos nove anos e combate ao abandono escolar. Tal, insere-se em quatro linhas de orientação política e de estratégia educativa, nomeadamente a

promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a promoção de informação sistemática sobre as escolas (Clímaco, 1995).

No mesmo período de tempo a IGE iniciou o Programa da Avaliação Integrada das Escolas, que visava uma atividade de avaliação externa com princípios orientadores como intervenção estratégica e integrada, intervenção intencional, convergência de interesses e intervenção com consequências e que se descreve no ponto 2.2.

2. 1. Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola foi um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas lançados em Portugal. Funcionou durante seis anos e foi implementado como componente obrigatória do PEPT, projeto que tinha como objetivo primordial apoiar a escolarização obrigatória com sucesso de todos os alunos, até ao ano 2000. O “Observatório da Qualidade da Escola” pretendia observar a escola, identificar prioridades para o seu desempenho e para o seu progresso.

Clímaco definia-o como “instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros” (1995: 7). Esta iniciativa do Ministério da Educação prolongou-se durante sete anos (1992-1999), abrangendo mais de mil escolas. Ao longo da sua vigência foi adotado um princípio orientador que tinha como premissa a produção regular de informação sobre as escolas. A dinâmica avaliativa incidia sobre dezoito indicadores de desempenho, uns de natureza quantitativa e outros de cariz qualitativo. Os indicadores percorriam áreas fundamentais do funcionamento da escola, sendo ainda abordadas as situações contextuais.

Esta iniciativa sofreu vários obstáculos e constrangimentos, designadamente ao nível da recolha dos dados e o seu posterior tratamento. De facto, verificou-se a existência de uma certa falta de preparação das escolas em lidarem com a realidade da avaliação dos estabelecimentos e também algumas lacunas no seu processo de acompanhamento, o que levou a “um progressivo desencanto que uma estratégia repetitiva, ano após ano, sempre traz” (Clímaco, 2005: 198).

Também Góis refere a dificuldade em levar por diante os processos de avaliação, em boa parte devido às “debilidades dos saberes nesta área e a morosidade dos processos, pode limitar o papel dos atores locais à aplicação de instrumentos previamente elaborados (...) o entusiasmo e envolvimento dos práticos pode esgotar-se” (Góis, 1997: 251).

Este programa desenvolveu-se segundo a estrutura contida no quadro seguinte:

Quadro 4 – Indicadores selecionados para a estruturação do “observatório”

<p>1. Contexto familiar</p> <p>1.1 – Nível de escolaridade dos pais</p> <p>1.2- Categoria socioprofissional dos pais</p>
<p>2. Recursos do ensino</p> <p>2.1 – Acessibilidade da escola</p> <p>2.2 – Estabilidade do corpo docente</p> <p>2.3 – Experiência profissional dos docentes</p> <p>2.4 – Qualificação dos professores para a docência</p> <p>2.5 – Tempo dedicado às aprendizagens curriculares</p> <p>2.6 – Utilização dos recursos educativos</p> <p>2.7 – Apoios e complementos educativos</p>
<p>3. Contexto escolar estimulante (ou funcionamento)</p> <p>3.1 – Cooperação entre professores</p> <p>3.2 – Coesão e nível de participação</p> <p>3.3 – Animação socioeducativa</p> <p>3.4 – Ofertas educativas – componentes locais e regionais do currículo</p> <p>3.5 – Nível de qualidade e bem estar</p>
<p>4. Resultados</p> <p>4.1 – Taxas de transição</p> <p>4.2 – Qualidade do sucesso</p> <p>4.3 – Taxas de abandono e população em risco</p> <p>4.4 – Nível de satisfação</p>

(Fonte: Clímaco, 1995: 31)

Segundo Azevedo (2007) é visível a existência de muitas escolas que desencadeiam alguns procedimentos de avaliação de aspetos específicos da vida escolar, que fazem levantamentos e inquéritos, que procuram justificação para resultados insatisfatórios e prestam-se ainda a serem “o terreno” de estudos de investigação ou de projetos promovidos pela administração. Porém, é mais difícil elas estabelecerem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de atuação.

Porém, se algumas escolas abandonaram as suas tarefas, outras houve que continuaram o seu percurso, alargando até o âmbito do Observatório e que em algumas situações chegaram com este modelo até ao momento em que foram intervencionadas no âmbito da avaliação externa das escolas.

2. 2. Programa de Avaliação Integrada das Escolas

Com a Avaliação Integrada em Portugal a inspeção “assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a este processo, abrangendo avaliadores e avaliados” (Clímaco, 2002:46). A realização destes objetivos depende da capacidade da escola desenvolver processos próprios e da mobilização das competências dos professores. Porém, a verdade é que nesta atividade a autoavaliação não surgia como parte integrante do processo de avaliação (Saraiva e Rosa, 1999), ao contrário, aliás, do que se veio a verificar em atividades posteriores. Estrategicamente esta avaliação suporta duas funções: (i) de orientação, permitindo-lhe comparar o seu desempenho com referentes nacionais, de modo a orientar a evolução da escola e (ii) de gestão educativa que conduz a uma reflexão acerca da boa utilização dos recursos.

Este programa não ignora as circunstâncias concretas e as características próprias das escolas e das comunidades em que estão inseridas e, por isso, não se circunscreve à análise simplista dos resultados escolares dos alunos. Neste trabalho parte-se dos resultados das escolas, mas articulados, para serem melhor percebidos, com os contextos e os procedimentos da escola nas três grandes áreas de análise: gestão e administração; educação, ensino e aprendizagem e também o clima educativo. As metodologias são centradas na inventariação e análise da gestão dos recursos disponíveis (humanos, financeiros e materiais), assim como na análise dos processos de gestão pedagógica, tanto ao nível da organização da escola como no plano didático do ensino e da aprendizagem em sala de aula ou noutros contextos menos formalizados. Só desta forma é possível verificar a “diferença” da escola, o seu “valor acrescentado”, isto é o que a escola produz no seu quadro organizacional, tendo em consideração referenciais de partida previamente identificados.

Pela primeira vez os resultados escolares dos alunos foram trabalhados, utilizando duas ferramentas pela inspeção e que até então eram inéditas: o valor acrescentado de escola e os fluxos escolares.

O valor acrescentado foi calculado tendo em atenção os resultados esperados pela escola, em função de duas variáveis: a idade dos alunos e o acesso ao poio social escolar. O efeito de escola, designado por valor acrescentado, era o resultado da diferença entre os resultados obtidos pela escola e os resultados esperados (IGE, 2002).

Os fluxos escolares, através do uso de uma ferramenta informática, permitiam calcular, a partir das taxas de sucessos dos últimos três anos, um conjunto de indicadores de qualidade, designadamente: taxa de eficácia, taxa de desperdício, duração média de cada ano de escolaridade do ciclo em estudo (Clímaco, 2001).

A inovação introduzida na atividade procurava levar a uma aprendizagem dos avaliados e também dos avaliadores, pois como refere a este propósito Castro Ramos:

“Cada intervenção inspetiva será, assim, uma nova experiência e uma ocasião propícia ao aumento do nosso conhecimento, ganhando visão dos aspetos considerados fortes e fracos e identificando os elementos que devem ser considerados na reorientação estratégica e técnica da educação, nomeadamente na agenda inspetiva, no sentido de servir melhor as escolas e o seu esforço de melhoria.” (Castro Ramos, 2007: 207).

O processo de avaliação era bastante pesado para as escolas, pois recebiam uma equipa de inspetores, com três ou mais elementos, dependendo do tamanho e da complexidade organizacional da escola, durante seis a oito dias. Durante esse período eram realizadas várias entrevistas a professores, pais e alunos; procedia-se à análise dos principais documentos organizativos e também material escolar (cadernos, planos de aula, por exemplo) e realiza-se assistência a cerca de trintas aulas.

Os três campos em avaliação – *Organização e gestão; Educação, ensino e Aprendizagem; Clima e ambiente educativos* – eram atribuído uma menção avaliativa, utilizando para tal uma escala de quatro elementos: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

No final da intervenção era elaborado um relatório com cinco secções: *Introdução, A Escola; O desempenho da Escola; Linhas de força da ação educativa; Recomendações* (IGE, 2002). Este era enviado à escola para se pronunciar sobre ele, tornando-se definitivo após o exercício de contraditório.

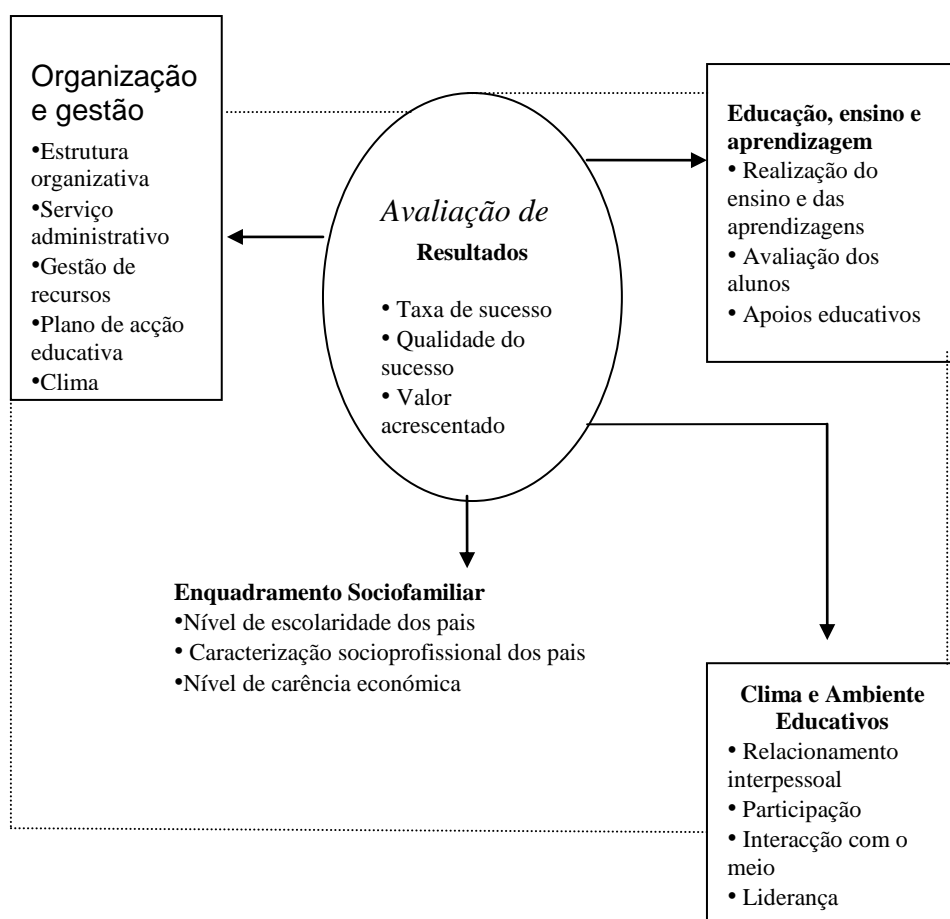
Uma das mais-valias deste modelo consiste no facto da avaliação ser concebida tomando a escola como um todo complexo, proporcionando uma análise multidimensional, contemplando as diversas áreas de gestão, pedagógica e de administração (organização e gestão escolar, clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e de aprendizagem, enquadramento sociofamiliar e a

avaliação dos resultados de desempenho dos alunos) reportando-se aos vários níveis de ensino não superior.

Apesar de ser uma forma potencialmente “amigável” de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um fator adicional de dificuldade. A eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, designadamente entre professores ou entre estes e os pais, afigurando-se como uma tarefa difícil.

O principal foco de tensão detetado relaciona-se com a assistência às aulas, uma das técnicas de avaliação utilizadas, que sendo novidade nas intervenções inspetivas foi merecedora de alguma apreensão de entre os envolvidos no processo, designadamente pela voz das associações sindicais.

Figura 3 – Esquema conceptual das Avaliações Integradas



(Fonte: Inspeção-Geral da Educação, 2002)

Apesar de ser reconhecido valor ao Programa da Avaliação Integrada (Clímaco, 2002, 2005; Ventura, 2006), nomeadamente no que concerne aos pressupostos nos quais se fundamenta, a sua existência encontrou o fim no ano letivo de 2001/2002, altura em que tinham sido abrangidos cerca de 30% dos estabelecimentos do sistema escolar.

Ventura (2006) refere que a manutenção e aperfeiçoamento do *Programa da Avaliação Integrada* sucumbiram, em grande parte, devido à falta de tradição e de experiência na área da avaliação e à reconhecida ambição da atividade, bem como à inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência necessárias.

Contudo, o mesmo autor afirma que “é, no entanto, uma evidência que o principal obstáculo (...) foi o fim do respaldo político que coincidiu com a mudança de Governo” (Ventura, 2006: 327).

2. 3. Aferição da efetividade da autoavaliação das escolas

Na Cimeira de Lisboa da União Europeia realizada em 2000, os estados membros comprometeram-se a desenvolver sistemas de Autoavaliação da Administração Pública e implementá-los até 2010. Para tal foram desenvolvidos alguns instrumentos de gestão da qualidade do qual se destacam o modelo *CAF (Common Assessment Frameworks)* e o Modelo de Excelência da *EFQM (European Foundation for Quality Management)*.

Na Educação, e no âmbito da *SICI (The Standing International Conference of Inspectorates)*, surgiu em 2001 o Projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*) – projeto de avaliação da autoavaliação das escolas, que desenvolveu um modelo conceptual baseado em nove indicadores de qualidade das principais áreas da Escola, que facilitam a sua autoavaliação.

Mas, de que modo os processos de autoavaliação influem no desenvolvimento organizacional e no melhor desempenho dos profissionais? A *SICI* identificou boas práticas de autoavaliação que se consubstanciam em:

- Liderança forte,
- Metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar,
- Empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria,
- Definição e comunicação clara de políticas e orientações,

-
- Atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados,
 - Forte empenhamento do pessoal na autoavaliação,
 - Os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos,
 - Bom planeamento das ações e da afetação de recursos,
 - Um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade,
 - Uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo (SICI, 2003).

A Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, estando de acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, aponta para uma autoavaliação que focaliza como principais pontos: *grau de concretização dos documentos organizativos, nomeadamente Projeto Educativo; execução das atividades; desempenho dos órgãos da administração; sucesso escolar e prática de cultura de colaboração* (IGE, 2005).

A aferição traz à atividade inspetiva uma alteração no enfoque, se comparada com o programa das Avaliações Integradas. Na atividade de avaliação o enfoque estava nas dimensões operativas da educação. Isto é, envolvia as questões da gestão dos recursos humanos e os meios e recursos de ensino e aprendizagem. No caso da aferição o enfoque situa-se nas dimensões estratégicas. Assim, não interessam tanto os modos de fazer, mas sim as razões que conduzem a educação e o grau de intencionalidade com que os profissionais da educação orientam a sua ação (Alves e Guerreiro, 2004). Nestes termos, é pedido que o inspetor/aferidor oriente a sua ação para a:

- Identificação da estratégia proposta por cada escola e comparação da sua adequação ao estipulado nos normativos e ao conhecimento científico sobre práticas e desempenhos de qualidade.
- Verificação do modo como se utiliza a informação de desempenho para melhoria contínua, orientando-se para melhores resultados.
- Averiguação do grau de intencionalidade das ações educativas.
- Construção juízos de valor, comparando o observado com padrões ou informação de referência.

A figura seguinte representa a matriz conceptual a atividade, com a identificação dos quatro campos de avaliação e as ligações entre si.

Figura 4 - Esquema conceptual da Aferição da efetividade da autoavaliação das escolas



(Fonte: Inspeção-Geral da Educação, 2005)

Este tipo de modelo sustenta que para se alcançar com eficácia a excelência, através do aperfeiçoamento contínuo, torna-se fundamental articular os vários campos. A visão e estratégia das lideranças das escolas devem ter prossecução através dos procedimentos estratégicos levados a cabo pelos atores locais, tendo sempre presente que os resultados serão o corolário desse trabalho (Lucas, 2008; IGE 2009).

O trabalho desenvolvido pelos inspetores centra-se numa perspetiva de olhar externo e crítico que, baseado nos referentes construídos, deve levar cada escola a questionar-se em três aspetos básicos:

- O que fazemos bem?
- Como o demonstramos?
- Como podemos melhorar?

Trata-se de um projeto exigente já que as escolas, possuindo esquemas de autoavaliação, essencialmente vocacionados para a análise dos resultados dos alunos,

tendem a esquecer outros indicadores que lhe possibilitariam reflexões mais abrangentes e profundas que lhe permitissem focar e priorizar os esforços numa melhoria contínua.

Os inspetores não *avaliam* o “projeto de autoavaliação”, formalizado de acordo com um determinado modelo (IGE, 2005). Verificam se as atividades de autoavaliação:

- São *efetivas*, isto é, se têm lugar;
- Qual a *incidência* – global ou focada;
- Qual o grau de *intencionalidade*;
- Quais as consequências ou grau de *efetividade*.

Com esta atividade, a inspeção constitui-se num elemento dinâmico do sistema educativo, ajudando as escolas a crescer. Investe-se no papel de um agente de pressão para melhores aprendizagens e para uma escola melhor. Esta atividade tem como objetivos fundamentais a indução, junto das escolas, de práticas de autoavaliação e de definição das suas próprias estratégias de melhoria, de modo a que haja cada vez mais qualidade no serviço prestado.

Conforme refere Castro Ramos, o mais significativo neste contexto:

“é a nova forma de pensar a ação inspetiva contida no conceito de aferição que a Inspeção-Geral da Educação construiu como uma estratégia liderante e prospetiva.

Liderante, porque a atividade de aferição pode tornar-se num processo de dinamização das escolas, de autorregulação interna e de reforço de autonomia.

Prospetiva, porque a intervenção inspetiva põe em evidência o que falta fazer face ao critério de referência – o que significa um modo de fazer e não o que fazer. (2007: 198)

Propõe-se uma estratégia, o que significa “*um modo de fazer*”, e não “*o que fazer*”, que é um campo da decisão da Escola. Ao propor-se uma estratégia tem-se como intenção levar a ler criticamente o que foi deixado pelos inspetores, provocar discussão interna e a tomar várias decisões. Isto representa um apelo a um processo participado. A atividade de aferição pode tornar-se assim um processo de dinamização das escolas e dos agrupamentos, de regulação, de responsabilização e de reforço da autonomia.

Todas estas alterações, da importância da informação e do conhecimento, são reveladoras de que “os contextos em que as inspeções atuam também estão a mudar em muitos aspetos, não só no que se refere às mudanças recentes na União Europeia, mas noutros que parecem ser sintomáticos de mudanças mais profundas na educação” (Castro Ramos, 2004: 13).

O estudo empírico que adiante se desenvolverá não poderá deixar de ter em conta estes aspetos evolutivos do pensamento político sobre a avaliação e o modo de a por em prática, não só no domínio das orientações e re-orientações políticas, mas também porque constituíram experiências válidas e um capital de conhecimento acumulado.

Capítulo III – Metodologia geral

1. Características do estudo e opções metodológicas

O estudo do modelo de avaliação externa das escolas, tal como é aplicado em Portugal pela Inspeção-Geral da Educação desde 2007, é resultado da confluência de vários contributos. A experiência realizada em outros países com os quais tem havido pontos de interceção, nomeadamente no âmbito do trabalho conjunto das respetivas inspeções de educação, é um desses contributos. Mas, também a investigação educacional e os resultados de experiências anteriores no âmbito da avaliação das escolas são elementos enformadores do modelo vigente.

Como é que se consegue captar a natureza do modelo implementado em Portugal? Que estratégias investigativas têm de ser mobilizadas? A metodologia adotada para dar resposta a estas questões orientadoras dá sequência ao que já foi anteriormente inventariado no modelo teórico é a de um estudo de caso que toma como referencial os processos de avaliação em três países, Inglaterra, França e Espanha. Nesse sentido a estratégia investigativa desenvolvida procura apurar se o modelo praticado em Portugal por um lado tem afinidades com os modelos de referência e por outro ver até que ponto e em que medida corresponde à matriz conceptual. Isto é, se a sua aplicação no terreno confirma ou infirma o que foi definido a montante sobre a avaliação das escolas.

O caso estudado tem uma natureza instrumental (Stake, 1999 e Yin, 2005), pois é através dele que se pode perceber melhor o funcionamento dos próprios sistemas educativos. Mostra-se adequado na medida em que se usa na descoberta de elementos e aspetos importantes para a investigação, para além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial, e enfatiza a interpretação em contexto, permitindo retratar a realidade, usar uma variedade de fontes de informação e incidir naquelas que ele tem de único, de particular, mesmo que depois fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (Lüdke e André, 1986).

Teve-se presente o que de Judith Bell afirma sobre a vantagem de utilizar este método que “consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso” (2004: 23).

Como já foi afirmado anteriormente, o facto de estar presente o estudo dos quadros e procedimentos de avaliação das escolas em Inglaterra, França e Espanha não significa que tenha havido a opção metodológica por um estudo de educação comparada. De facto, não faz parte da presente investigação uma amostra de escolas dos referidos países para se poder efetuar uma comparação com a avaliação das escolas portuguesas que fazem parte do *corpus*. A menção aos quadros jurídicos e aos procedimentos da avaliação das escolas destes três países europeus tem subjacente a ideia de que há alguns elementos de referência para comparação, porquanto os dispositivos de avaliação em Portugal parecem seguir uma mesma tendência da seguida no espaço europeu.

A fim de prosseguir os objetivos definidos foram utilizadas algumas técnicas de pesquisa, designadamente a análise de conteúdo que Bardin a define como:

“Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (1994: 9).

Para além da análise de conteúdo, foi também utilizada uma ferramenta estatística – o coeficiente de Pearson – no sentido de apurar a eventual correlação entre as classificações atribuídas no domínio dos *Resultados* e nos demais domínios que compõem a avaliação externa das escolas em Portugal.

2. O plano de trabalho da investigação empírica

Para se dar sequência a este processo de investigação segue-se de perto o protocolo definido por Merriam (1988), Yin (2005) e Stake (1999) para a definição metodológica do estudo de caso e as opções técnicas que lhe estão subjacentes.

Assim, o plano de trabalho iniciou-se com a formulação do problema: *Se avaliação serve para as escolas melhorarem o seu serviço educativo e para os seus responsáveis prestarem contas acerca do seu desempenho. Importa, então, perguntar. Quais são as áreas em que incide a avaliação de modo a permitir aos responsáveis das escolas encetarem ações de melhoria? Que informação é prestada à administração, aos pais e à sociedade em geral que lhes permita ajuizarem acerca do serviço prestado por cada escola?*

De seguida inventariou-se as fontes onde se deveriam recolher os dados para suportar a investigação empírica. Na presente investigação, a técnica base para a recolha de dados é a análise documental (os normativos que justificam os modelos e os relatórios de escola para perceber o “modelo praticado”). A assunção deste termo, “modelo praticado”, sustenta-se na ideia de que o dispositivo de avaliação operacionalizado no terreno obedece a um conjunto de características e modos de conduzir o processo sujeitos a normas e procedimentos aferidos previamente e que incidem numa certa descrição ou até concetualização do objeto de avaliação.

A opção pela análise documental justifica-se porque a principal fonte de recolha de dados são documentos de natureza normativa ou relatórios de execução da avaliação externa, sendo este o lugar onde os atores depositam o seu discurso sobre uma realidade observada e avaliada.

De referir que o investigador não teve acesso privilegiado aos relatórios de escola, pois estavam publicados na página da IGE na Internet;

Sabendo onde recolher os dados – os relatórios de escolas – importava de seguida que se definisse a forma como seria feita a recolha. Optou-se pela análise de conteúdo, entendida como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada (Delgado e Gutiérrez, 1995).

Para a aplicação desta técnica seguiu-se o protocolo definido por Flores (1994): redução dos dados, apresentação dos dados e conclusões.

Uma das primeiras tarefas realizadas foi a de submeter os dados e efetuar a sua separação em unidades relevantes e significativas, a unidade de análise pode ser, por exemplo, uma frase ou um parágrafo (Cohen e Manion, 1994). Este primeiro trabalho de criar unidades de significado (Flores, 1994; De Ketele e Roegiers, 1999) justificava-se para se proceder mais consistentemente ao trabalho analítico. As unidades de significado criadas resultam de uma adaptação das questões orientadoras que compunham o quadro de referência. Os indicadores criados dão sentido aos *fatores* constitutivos dos campos de avaliação da atividade Avaliação Externa das Escolas (Anexo 2). Cada *fator* era devidamente percebido porque existiam um conjunto de

indicadores dão corpo ao objeto de avaliação em cada área. Esta divisão da informação em unidades foi realizada de acordo com o critério de manipular apenas o texto que constava nos *fatores*, deixando de fora a apreciação geral por *domínio*. Esta opção deveu-se ao facto do texto dos domínios ser uma súmula do texto dos fatores e ser neste que se encontrava toda a descrição e apreciação dos elementos mais precisos de todos os campos da avaliação.

A identificação e classificação das unidades consistiram em examinar as unidades de dados de modo a encontrar nelas as componentes temáticas que permitiram a sua classificação em cada uma das categorias de conteúdo previamente definidas. Assim, a categorização tornou possível classificar conceptualmente as unidades que abordam o mesmo tópico.

Este primeiro trabalho consistiu na redução dos dados como parte de um conjunto vasto, como são os relatórios de escolas, em elementos manipuláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões – sendo a categorização e a codificação os processos mais representativos (Bogdan e Byklen, 1994; Flores, 1994; Lessard-Hébert *et al*, 1994).

Após a categorização, seguiu-se o processo de codificação, que não é mais do que o processo físico mediante o qual se realiza a categorização. Este processo consistiu na criação de quadros com a medição da frequência de cada unidade de significado no total dos relatórios analisados e ao mesmo tempo a qualidade com essa mesma unidade era relatada.

Definiu-se de seguida como eram apresentados os dados, utilizando quadros com as categorias definidas, a sua frequência nos relatórios e uma apreciação acerca do modo como é feita a sua descrição nos textos analisados.

A tarefa seguinte, de análise dos dados, foi sustentada numa perspetiva interpretativa, tendo-se seguido o pensamento de Tesch (1990), que define a análise de dados de um estudo de caso, numa das suas dimensões, como interpretativa, pois visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos com a finalidade de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo.

Finalmente, extraíram-se conclusões a partir dos dados recolhidos, apresentados e analisados.

A par desta técnica foi realizado um teste estatístico – coeficiente de Pearson – no sentido de apurar as correlações entre as classificações dos diferentes domínios. Partiu-se de uma dúvida inicial tendo como elemento fulcral a perspetiva de que os resultados escolares dos alunos, expressos no primeiro *Domínio*, poderem ter uma correlação maior com determinados elementos constantes nos demais campos de avaliação.

3. Constituição do *corpus*

Foram selecionadas trinta escolas secundárias que foram sujeitas a avaliação externa das escolas no ano letivo 2008/2009 e que se estendem pelas cinco regiões coincidentes com as delegações regionais da Inspeção-Geral da Educação (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve). A seleção das escolas foi aleatória no que se refere à sua localização no território.

Houve uma intencionalidade em selecionar apenas escolas secundárias, já que os quadros de referência anteriormente utilizados, em relação aos estabelecimentos de ensino, nos países em comparação são desta mesma tipologia. Do corpo dos relatórios apenas se selecionou uma parte para análise, concretamente os descritivos dos *fatores* e também as *considerações finais*, deixando de fora o texto dos *domínios*, por se considerar que este apenas representa a súmula do texto dos *fatores*.

O cálculo do número de escolas selecionadas não teve por base uma decisão de apurar se a amostra era ou não representativa do universo de escolas. Ajuizou-se que trinta escolas, representando cerca de 7% das escolas secundárias do continente português, e tendo em consideração o conjunto elevado de indicadores de análise, seriam suficientes para estudar o “modelo praticado”.

4. Questões de investigação

À pergunta: para que serve a avaliação? Em todos os países a resposta está associada a duas grandes dimensões: a melhoria da escola e a prestação de contas. É através da avaliação das escolas que é produzida informação que vai servir para a administração poder decidir acerca da gestão pública das escolas, aos pais para decidirem que escola desejam para os seus filhos e para os cidadãos, de uma forma geral, que ficam a conhecer como são geridas as escolas e como são gastos os dinheiros públicos. A avaliação vai servir também aos responsáveis das escolas e à comunidade educativa que ficam a conhecer os pontos fortes e os pontos fracos da organização educativa e como podem melhorar o serviço prestado.

Associada à pergunta sobre a utilidade da avaliação é necessário saber o que se avalia, como se avalia e quem avalia as escolas. Estas questões é que enformaram os modelos idealizados para os países estudados. Interessa agora saber até que ponto o modelo teórico “idealizado” tem uma concretização no que designamos por “modelo praticado”.

Algumas questões já foram levantadas: que retrato, à luz da avaliação externa, é possível fazer das escolas portuguesas? Quais os aspetos do desempenho das escolas que foram mais conseguidos? E menos conseguidos? Que conhecimento é produzido acerca do desempenho das escolas? Qual o contributo das várias áreas avaliadas para a implementação dos processos de melhoria?

Estas são as questões centrais do trabalho de investigação, tendo como recurso os relatórios de escola. É nos relatórios de escolas que se encontram plasmadas as categorias analíticas que dão forma ao modelo de avaliação implementado em Portugal.

5. Objetivos

Os objetivos fundamentais do trabalho empírico são:

1. Apurar, através do trabalho empírico, se o modelo praticado em Portugal se centra no mesmo núcleo base dos quadros de avaliação das escolas que existem nos outros três países.
2. Identificar o desempenho global das escolas, apurando quais os aspetos mais conseguidos e aqueles que denotam maiores fragilidades.
3. Apurar os elementos do dispositivo de avaliação praticado em Portugal que mais contribuem para os dois grandes objetivos da avaliação das escolas: o incremento da melhoria e a prestação de contas.

É através deste exercício analítico que se procura a função de prestação de contas que está subjacente ao modelo, mas também a perspetiva de melhoria da escola, que igualmente está impressa no desenho do modelo.

Assim, pretendia-se que os resultados obtidos no “modelo praticado” pudessem ser comparados com os resultados dos modelos teóricos da avaliação de escolas do mesmo tipo.

6. Sobre os quadros de recolha e a organização dos dados

A apresentação dos dados recolhidos, designadamente no texto dos *fatores*, recaiu na construção de alguns quadros onde se identificam as unidades de significado que foram apuradas e a sua frequência nesse mesmo texto. Foi ainda realizado um exercício no sentido de apreciar a qualidade da representação das próprias categorias. Não foi realizada uma contabilização neutra, foi definido se a descrição revelava um desempenho bom, se era fraco ou se era mediano. Para levar a efeito esta tarefa recorreu-se a um sistema de codificação demonstrativo dos três níveis:

Desempenho bom (+);

Desempenho fraco (-);

Desempenho mediano (+-).

Também se considerou importante assinalar quando no corpo do relatório se não fizesse qualquer menção às respetivas categorias analíticas.

Deste modo, ambos os processos de categorização e codificação estão relacionados com uma operação fundamental: a decisão sobre a associação de cada unidade a uma determinada categoria (Flores, 1994). Assim, ao efetuar a codificação, procedeu-se ao agrupamento de diferentes unidades de dados de acordo com as diferentes categorias estabelecidas.

Os processos de redução dos dados permitem simplificar a informação, mas esta deve ser apresentada de algum modo que possibilite o seu posterior processamento e que facilite a obtenção de conclusões. Para se proceder à apresentação dos dados na análise recorreu-se à quantificação, fazendo-se na forma de uma matriz numérica onde os valores de cada célula correspondem às frequências alcançadas nas diferentes categorias de cada unidade considerada para o estudo.

Para além dos quadros com os resultados da análise de conteúdo, são apresentados outros com as classificações atribuídas em cada um dos cinco *domínios*. Relativamente às classificações dos *domínios* foi efetuado um teste estatístico – o coeficiente de Pearson – de modo a medir a correlação entre os vários *domínios* da avaliação. Pretende-se apurar a eventual valorização de um ou outro *domínio* da avaliação na sua relação com o *domínio Resultados*.

Em relação aos dados recolhidos nas *considerações gerais* dos relatórios foram elaborados uns gráficos onde se espelha a frequências dos *pontos fortes* e *pontos fracos* relativamente aos distintos *fatores* dentro de cada *domínio*. Com esta apresentação pretende-se avaliar, dentro de cada campo de avaliação, quais os aspetos que revelam maior e menor desempenho. As *oportunidades* e os *constrangimentos* cobrem uma grande amplitude de situações e tornava difícil a sua apresentação através de gráficos ou de quadros pela dificuldade em criar categorias abrangentes a todas as situações. Assim, estes elementos são apresentados no texto, fazendo-se referência às principais asserções que constam dos relatórios.

Capítulo IV – A avaliação externa das escolas secundárias portuguesas

Introdução

A avaliação externa das escolas secundárias portuguesas aqui estudada procura apresentar e analisar os traços que retratam o seu perfil no que concerne à avaliação dessas mesmas escolas. Esse retrato traduz-se, afinal de contas, na apresentação das classificações que os estabelecimentos de ensino nos diferentes *domínios* que constituem os campos de avaliação, na identificação dos *pontos fortes* e *pontos fracos* que constam nos relatórios, bem como as *oportunidades* e *constrangimentos* detetados. Também faz parte do retrato a avaliação que se extrai dos relatórios relativamente a cada *fator*, a partir das suas unidades de significado, e que se apresenta neste capítulo na forma de quadros.

1. Leitura interpretativa dos resultados da avaliação

A primeira forma utilizada para se perceber o funcionamento da escola, foi através das classificações atribuídas a cada domínio. Este quadro apresenta as classificações obtidas pelas escolas que constituem o corpus em cada um dos domínios que constituem a avaliação externa.

Quadro 5 – Classificações por domínio

Classificação por domínio	D1	D2	D3	D4	D5
Muito Bom	2	2	6	8	2
Bom	18	22	21	18	9
Suficiente	10	6	2	3	17
Insuficiente			1	1	2

Os relatórios de escola contemplam uma classificação em cada domínio. A escala de avaliação é de quatro níveis: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Os níveis de classificação têm subjacente um descritivo que os caracteriza:

Muito Bom – Os pontos fortes são predominantes e verifica-se uma regulação sistemática e procedimentos generalizados e eficazes. A organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento e o impacto da sua ação é bastante forte nos resultados dos alunos, apesar de existirem ainda alguns pontos fracos;

Bom – Existem muito pontos fortes, mas a ação desenvolvida parte essencialmente de iniciativas individuais. As ações desenvolvidas têm um forte impacto na melhoria dos resultados dos alunos;

Suficiente – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, sendo que a ação desenvolvida revela aspetos positivos, ainda que seja pouco explícita e sistemática. Porém, essas ações têm algum impacto na melhoria dos resultados dos alunos;

Insuficiente – Os pontos fracos sobrepõem-se aos fortes. A escola não desenvolve ações positivas e coesas com vista à melhoria. A existência de alguns aspetos positivos tem pouca relevância no desempenho global, havendo um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos (IGE, 2010: 12).

A classificação dominante nos primeiros quatro domínios é a menção de *Bom*, onde tem uma percentagem média acima de 60%. Assim, e desde logo, uma primeira conclusão aponta para que o desempenho das escolas é *Bom* relativamente aos resultados obtidos, à prestação do seu serviço; ao nível da sua organização e ao desempenho das suas lideranças.

O com classificação mais baixa é a do domínio cinco *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. Apenas duas escolas tiveram classificações de Muito Bom e nove obtiveram a de Bom, o que corresponde a 36,6% do total das classificações. Estes valores são muito baixos quando comparados com as classificações atribuídas aos outros domínios, que são sempre superiores a 60% do total das classificações dadas. Este domínio é o que apresenta mais classificações de Suficiente (dezassete), deixando longe as dez menções no domínio um e as seis do domínio dois.

No lado oposto da avaliação está o domínio três *Organização e gestão*, com seis classificações de Muito Bom e vinte e uma de Bom, o que equivale a 90% do total das classificações dadas.

Aos outros três domínios apresentam classificações elevadas, sendo que nos domínios *Resultados e Prestação de serviço* apenas se verificam duas classificações de Muito Bom, havendo oito no domínio *Liderança*, aquele que detém a classificação mais elevada.

Decorrente da classificação atribuída a cada domínio pode traçar-se o seguinte retrato das trinta escolas analisadas: 66,6% das escolas, em relação aos resultados obtidos, são consideradas boas ou muito boas; 80% das escolas prestam um bom ou muito bom serviço educativo; 90% tem uma boa ou muito boa organização; 86,6% possui uma liderança classificada de bom ou de muito bom e a capacidade de autorregulação das escolas só foi classificada de bom ou de muito bom em 36,6%.

A apreciação global é que as escolas têm maioritariamente as duas classificações mais altas nos primeiros quatro domínios e apenas na sua capacidade de autorregulação se constata que só um terço tem um desempenho elevado. É ainda de realçar os dois domínios mais valorizados – *Organização e gestão* e *Liderança* – com percentagens muito elevadas, respetivamente 86,6% e 90%. As classificações atribuídas a estes dois domínios vêm demonstrar a importância das direções das escolas nos processos de desenvolvimento organizacional.

A análise dos referentes em cada fator que se faz adiante possibilitará compreender quais os elementos que contribuem para estas classificações dos domínios, pois existem alguns que se revelam preponderantes para a atribuição das respetivas classificações.

1. 1. Os pontos fortes e os pontos fracos

Nas considerações finais dos relatórios são identificados os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos.

Os pontos fortes são entendidos como atributos internos de cada escola que a ajudam a alcançar os seus objetivos. Os pontos fracos são entendidos como atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos (IGE, 2010: 31).

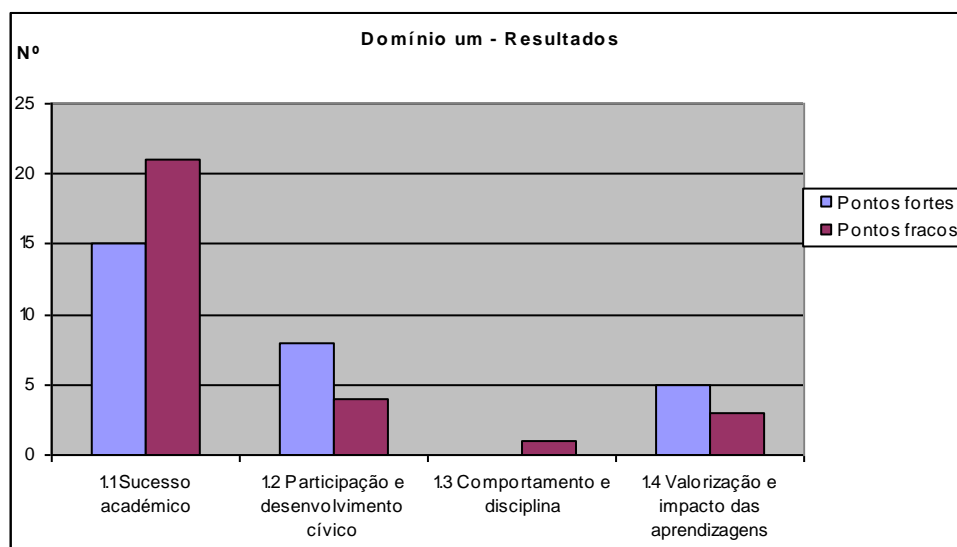
Foi realizada uma abordagem a partir da identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos apontados nos relatórios no sentido de perceber quais as dimensões do funcionamento da escola com melhores resultados e também quais as que o seu desempenho é mais deficitário.

Através da identificação destes pontos produz-se informação relevante para que as escolas possam utilizar para construir e implementarem os seus processos de melhoria.

Nos trinta relatórios analisados estão expressas cento e sessenta e nove asserções relativas a pontos fortes e cento e quarenta e três a pontos fracos. Globalmente verifica-se uma prevalência dos pontos fortes, havendo mais vinte e seis do que o número de pontos fracos.

A associação dos pontos fortes e dos pontos fracos não é uniforme ao longo dos cinco domínios da avaliação, verificando-se que existem alguns fatores onde há maior incidência das apreciações, o que permite traçar um retrato do desempenho das escolas, conforme se explicita a seguir na análise mais setorial, percorrendo os cinco *domínios*.

Gráfico 1 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio um.



No domínio um – *Resultados* – foram expressos vinte e oito pontos fortes e vinte e nove pontos fracos, com uma clara preponderância para o fator *Sucesso acadêmico*, merecedor de quinze menções caracterizadas como pontos fortes e vinte como pontos fracos. Por vezes, no mesmo relatório de escola são identificados elementos positivos e elementos negativos. Em algumas situações aponta-se como ponto forte os resultados escolares internos e como ponto fraco os resultados nos exames nacionais em algumas disciplinas e em determinados anos. O *Sucesso acadêmico* tem uma prevalência largamente maioritária na menção dos pontos fortes e dos fracos, indiciando uma importância acrescida no contexto do domínio um. A definição dos pontos fortes e fracos, relativamente aos resultados académicos, faz-se sempre por comparação aos resultados a nível nacional. Não está presente qualquer referência a elementos dos contextos locais.

Apenas é registada uma asserção, como ponto fraco, no fator *Comportamento e disciplina*, ao caracterizar uma ação muito localizada da escola como “As situações de indisciplina no 7.º ano, com reflexos negativos nos resultados escolares” (Relatório ES 20). Não é apontado em nenhum relatório qualquer ponto forte relativamente a este fator.

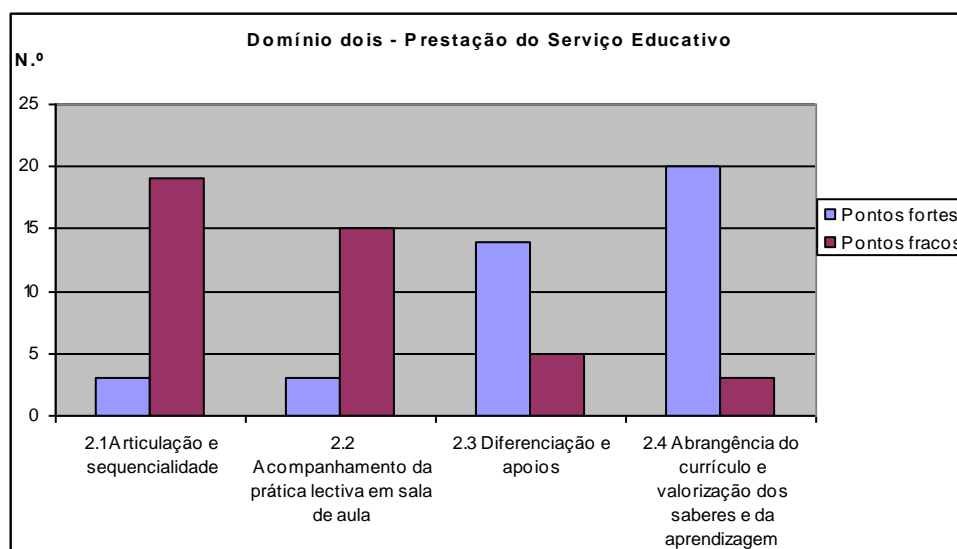
No fator *Participação e desenvolvimento cívico* existem nos relatórios o dobro de asserções relativamente a pontos fortes (oito) do que a pontos fracos (quatro). Neste fator é valorizado como ponto forte o empenhamento dos alunos em relação à escola e o seu sentido de pertença. Também se refere o papel dos alunos no desenvolvimento de

determinadas atividades, bem como os níveis de corresponsabilização a que são chamados dentro da organização escolar. Os pontos fracos indiciam o menor grau de participação dos alunos devido a deficiências dos responsáveis das escolas que não promovem a sua auscultação e não lhe atribuem qualquer papel no desenvolvimento organizacional do estabelecimento.

A *valorização e o impacto das aprendizagens* são apontados como pontos fortes em cinco situações e três como ponto fracos. Este fator tem duas componentes, a da valorização e a do impacto, sendo que a visibilidade que lhe é dado nos relatórios, seja ela como elemento positivo ou negativo, fica-se essencialmente pelo tópico da valorização. Parece ser mais difícil medir o impacto das aprendizagens. A valorização é apontada, em alguns casos, em termos de alargamento da oferta educativa, designadamente para cursos de educação e formação também para cursos profissionais, como uma estratégia bem sucedida de combate ao abandono escolar.

Ao invés a “Ausência de metas de excelência e de mecanismos que premeiem os bons resultados académicos” (Relatório ES 2) é demonstrativo da pouca importância que se dá aos resultados escolares dos alunos, quando integrados num campo mais vasto como é o incremento de melhoria da escola.

Gráfico 2 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio dois.



O domínio *Prestação do serviço educativo* apresenta algum desequilíbrio no que se refere aos elementos que contribuem para o cumprimento dos objetivos da organização escolar ou prejudicam a consecução desses objetivos. Os fatores *articulação e sequencialidade* e *acompanhamento da prática letiva em sala de aula* são indicados

como elementos que prejudicam a cumprimento dos objetivos da escola em dezanove e quinze situações, respetivamente.

Por outro lado, os fatores *diferenciação e apoios e abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens* são apontados como elementos positivos para a definição de um bom serviço prestado.

Apenas são apontados três pontos fortes relativamente à articulação e sequencialidade e são sempre destacados os percursos formativos com uma dimensão mais prática, como são os cursos e educação e formação e também os cursos profissionais. As práticas de trabalho colaborativo ao nível dos departamentos curriculares ou no interior dos grupos de recrutamento não são merecedoras do qualificativo de ponto forte. Aliás, o trabalho no departamento e no grupo disciplinar é maioritariamente avaliado como um elemento a necessitar de melhoria.

Relativamente ao *acompanhamento da prática letiva em sala de aula*, tal como o fator anterior, apenas se indicam três pontos fortes, apontando-se como elemento positivo o trabalho de maior proximidade entre os pares ao nível da sala de aula por via da implementação na escola de projetos de inovação pedagógica, sendo o caso do plano da Matemática um dos exemplos recorrentes. Assim, os aspetos considerados pontos fortes são muito setorizados, não tendo a abrangência e a sistematicidade de toda a escola.

Considera-se que a insuficiente supervisão e observação direta da prática letiva em sala de aula tem uma influência negativa na prossecução dos objetivos da escola e na menor prestação do serviço educativo.

Os fatores *diferenciação e apoios e abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* são descritos como os elementos mais positivos dentro do domínio *prestação do serviço educativo*, têm respetivamente catorze e vinte menções.

A articulação dos docentes da educação especial e dos demais técnicos associados a este setor é um ponto forte apontados em vários relatórios. Consideram-se que estas práticas são indutoras de melhoria na organização do setor e nas respostas educativas disponibilizadas aos alunos com necessidades educativas especiais.

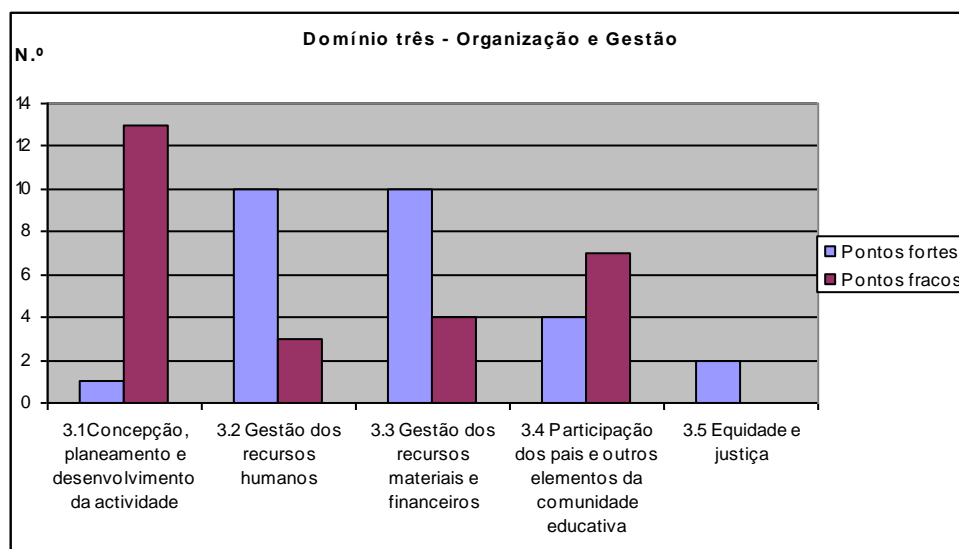
A *abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem* ganha especial enfoque, como bons exemplos a seguir, as práticas de ensino experimental das ciências, bem como a diversidade da oferta formativa e a aposta nos percursos

profissionais qualificantes, designadamente cursos profissionais e cursos de educação formação.

Há, no entanto, algumas escolas que apresentam como pontos fracos exatamente estes mesmos elementos que descremos como pontos fortes. De facto, a organização da educação especial e as respostas educativas proporcionadas aos alunos tem prestações muito distintas nas escolas, sendo apontadas como pontos fortes umas vezes e como pontos fracos outras vezes. O mesmo acontece com as atividades experimentais que, nomeadamente no 3.º ciclo, são apontadas como insuficientes.

Os pontos fortes apontados nos dois fatores não conseguem contrabalançar os pontos fracos apontados nos dois primeiros fatores que são resultado da ausência, ou pelo menos deficiências, ao nível do trabalho colaborativo. Assim sendo, os pontos fortes na *diferenciação e apoios* e na *abrangência do currículo*, decorrem de ações mais setoriais, não tendo o carácter sistemático subjacente aos outros dois fatores.

Gráfico 3 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio três.



No domínio três “a coerência dos documentos organizacionais” (Relatório ES 14) é apontada como a única situação reveladora de ponto forte no fator *conceção, planeamento e desenvolvimento da actividade*. Aliás, este fator apresenta o maior número de pontos fracos dentro do domínio, com treze referências. Este fator encerra em si elementos estratégicos do desenvolvimento organizacional das escolas, nomeadamente ao nível da articulação entre os seus documentos estruturantes. Porém, neste campo são apresentados como pontos fracos, por exemplo, a desatualização do

projeto educativo e inexistência de projeto curricular de escola, enquanto documentos estruturantes de gestão pedagógica (Relatório ES 28).

A gestão eficaz e mobilizadora dos diferentes elementos da comunidade escolar para a ação e responsabilidade é um contributo essencial para uma boa e efetiva *gestão dos recursos humanos* na escola, havendo dez relatórios que apontam este fator como uma área forte da escola, número igual ao do fator *gestão dos recursos materiais e financeiros*. A segurança, apazibilabilidade e sentido acolhedor da Escola, com elevada qualidade dos espaços escolares são condições apontadas para uma boa ação educativa.

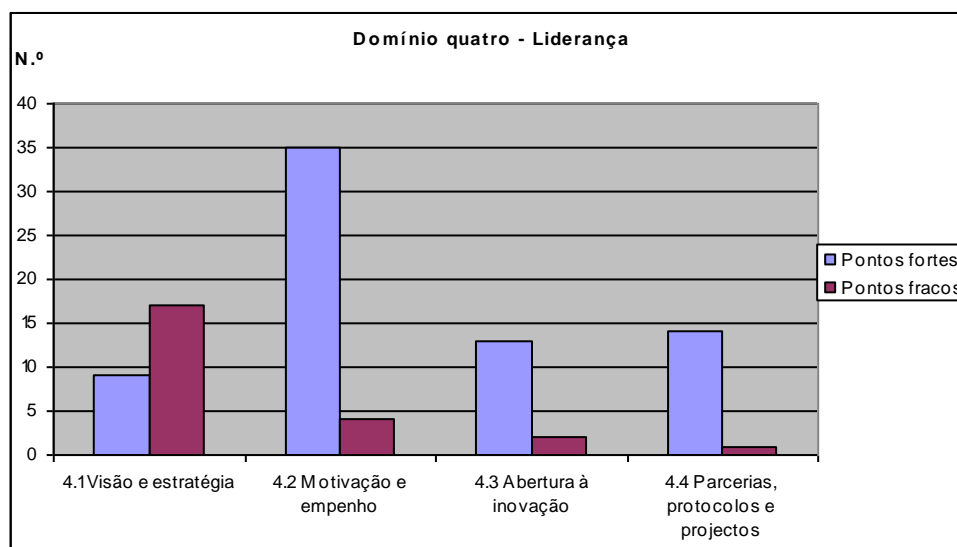
São apontados nestes dois fatores sete pontos fracos, relacionados com o desequilíbrio na atribuição de cargos e tarefas a alguns docentes ou com o funcionamento de alguns serviços, como por exemplo a biblioteca.

Os fatores *participação dos pais e equidade e justiça* têm seis pontos fortes e sete pontos fracos, todos relativamente à participação dos pais. Verifica-se uma clara separação entre a participação da generalidade dos pais e um tipo de participação mais institucional, designadamente ao nível da sua associação representativa ou, também, ao nível dos órgãos de direção, gestão e administração. São identificadas algumas escolas que não possuem uma estratégia de promoção da comunicação interna e externa, para maiores níveis de participação dos pais e encarregados de educação.

Duas escolas são apontadas como praticantes de uma política de equidade e justiça, traduzida de uma forma genérica, não se identificando com precisão quais os seus aspetos constitutivos. Não é apontado nenhum ponto fraco relativamente ao fator *equidade e justiça*.

O domínio *Liderança*, como mostra o gráfico a seguir, é o que globalmente tem indicado mais pontos fortes, um total de setenta e um. Apenas o fator *visão e estratégia* tem mais pontos fracos do que pontos fortes, sendo os demais fatores são claramente valorizados nos trinta relatórios analisados. Merece especial destaque o fator *motivação e empenho*, com trinta e cinco referências como pontos fortes e apenas quatro como pontos fracos. A motivação e o empenho são identificados na capacidade de acolhimento dos novos elementos (Relatório ES 24), também na capacidade das estruturas intermédias das escolas mobilizarem os diferentes atores para os objetivos da organização (Relatório ES 25) e ainda no bom ambiente gerado e que é propiciador de boas aprendizagens (Relatório ES 17).

Gráfico 4 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio quatro.



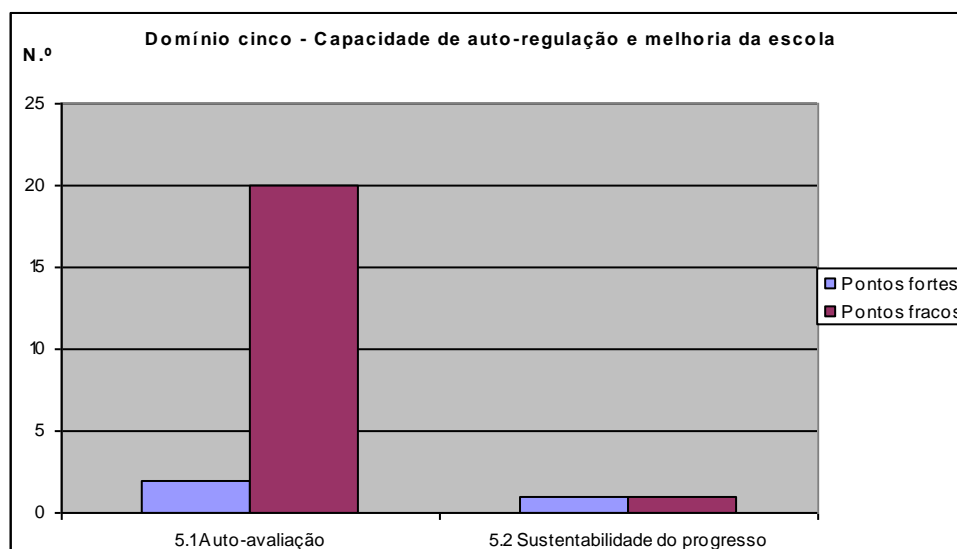
Os elementos negativos apontados neste fator relevam a pouca participação dos elementos responsáveis na prossecução dos objetivos da escola (Relatório ES 16 e ES 28).

O planeamento estratégico assente nas diferentes dimensões de atuação da escola, facilitador de um bom desempenho na gestão dos recursos é considerado um elemento chave no desenvolvimento organizacional da escola e assume-se como elemento fulcral do fator *visão e estratégia*. Esta área é muito importante na definição da escola que se pretende desenvolver. Porém, em várias escolas verifica-se uma ausência de metas e objetivos para o caminho que pretendem trilhar, sendo um entrave ao desenvolvimento organizacional da escola.

A *abertura à inovação* quando é apresentada como ponto forte faz-se, quase sempre, menção à utilização das tecnologias da informação e da comunicação (Relatório ES 9), havendo no entanto algumas referências a mecanismos de inovação ao nível do desenvolvimento curricular, designadamente na organização da área de projeto, tanto pelos mecanismos de escolha das temáticas pelos alunos, como pela abrangência das diferentes áreas do saber, com repercussões positivas nas aprendizagens.

No fator *parcerias, protocolos e projetos* faz-se referência como elementos positivos a candidatura e implementação de projetos nacionais (Plano da Matemática, Plano Nacional de Leitura, Desporto Escolar, etc.) e a celebração de protocolos e parcerias com as autarquias locais, com as empresas e associações locais como instrumento para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Gráfico 5 – Pontos fortes e pontos fracos relativos ao domínio cinco.



O domínio cinco é aquele que detém maior desequilíbrio entre os pontos fortes e os pontos fracos, sendo estes últimos claramente maioritários com vinte menções contra duas. Esta alusão expressiva é indicadora da fragilidade com que as escolas se envolvem nos seus processos de autorregulação. Em dois terços das escolas apontam-se fragilidades ou mesmo ausência de mecanismos de autoavaliação.

A quase inexistência de pontos fortes ou de pontos fracos relativamente ao fator *sustentabilidade do progresso* é facilmente explicada, porquanto o alcance deste fator está intimamente ligado ao da autoavaliação. Assim, havendo fragilidades, ou mesmo ausência, de mecanismos de autoavaliação, isto implica que não existe qualquer impacto na organização escolar. Nestes termos, a inexistência de impacto leva a que não seja notória a presença de mecanismos que sustentem o progresso organizacional da escola.

1. 2. As oportunidades e os constrangimentos

As oportunidades e os constrangimentos são elementos externos à organização que no âmbito desta leitura podem ajudar ou prejudicar a escola a atingir os seus objetivos.

No conjunto dos trinta relatórios são identificadas quarenta e quatro oportunidades e quarenta constrangimentos. Estes elementos são muito diversificados, porque externos, não acompanham de perto as áreas do processo de avaliação.

A área mais apontada como uma oportunidade para a escola se desenvolver é ao nível da constituição de parcerias e do aprofundamento das relações com as entidades do meio. Para esta área são descritas dezassete oportunidades. São ainda inventariadas

situações de ligação da escola a instituições de ensino superior (cinco vezes) como a forma de aprofundar a resposta educativa dada pela escola. Também as perspectivas de alargamento da oferta educativa (sete asserções) e o reflexo na escola do desenvolvimento da zona, através de novas empresas ou instituições (sete menções) surgem como oportunidades de desenvolvimento para a escola.

No lado oposto, o dos constrangimentos, são as instalações que figuram em primeiro lugar com vinte e duas entradas. As questões relativas às instalações são variadas. São apontadas situações de ausência relativamente a determinados espaços específicos (laboratórios, salas de artes, de informática) e outras vezes refere-se o estado de degradação dos espaços educativos. A falta de recursos humanos, de assistentes operacionais mas também de técnicos especializados, é apontada em nove situações.

Existem ainda outras menções no campo das oportunidades e dos constrangimentos com uma ou duas entradas em áreas como os transportes escolares, a segurança, o financiamento de projetos ou alterações na rede escolar.

Todas as menções relativamente a estes atributos externos que podem beneficiar ou limitar o desenvolvimento das escolas traduzem-se em informações importantes para a escola e também para a administração educativa no sentido de se perceber a capacidade de perceber o meio envolvente como fator de progresso.

1. 3. A avaliação dos domínios

Os cinco domínios são avaliados tendo em consideração o que se refere em cada fator que o constitui. Os dados foram traduzidos em indicadores que ajudam à perceção e avaliação de cada fator. Cada um desses indicadores é classificado de acordo com uma escala de três níveis, ilustrando-se, assim, a forma como se faz a descrição nos respetivos relatórios.

Os indicadores são classificados como: desempenho bom, utilizando-se para isso a codificação (+); desempenho fraco, com a codificação (-); desempenho mediano, com a codificação (+-). Foi ainda introduzida uma categoria de “*não referido*”.

A – Prestação do serviço educativo

O domínio prestação do serviço educativo é constituído por quatro fatores que ao longo dos relatórios têm uma presença desigual e uma valorização diferenciada. Seguem quatro quadros coincidentes com os respetivos fatores, contendo cada um deles os

referentes que os constituem e a apreciação que se faz a cada um no corpo dos relatórios de escolas.

É de realçar a apreciação diferenciada que se faz relativamente a cada um dos fatores. Verifica-se que os *apoios e a diferenciação*, assim como a *abrangência do currículo* merecem mais apreciações positivas do que os fatores *articulação e sequencialidade e acompanhamento da prática letiva*. Aliás, este último, como já foi analisado, é identificado bastas vezes como ponto fraco.

A *articulação e sequencialidade* é um fator que foi apontado maioritariamente como ponto fraco. A partir de uma análise mais fina, tendo em consideração os seis referentes que enformam a sua avaliação, é possível identificar os fatores preponderantes que determinam a sua classificação.

Como primeira abordagem é de referir a percentagem bastante elevada da ausência de alguns referentes nas unidades de análise, designadamente ao nível da gestão vertical do currículo (80%) ou do papel dos coordenadores de departamento curricular na orientação e supervisão das atividades (66,7%).

Quadro 6 – Apreciação dos referentes de *articulação e sequencialidade*

Articulação e sequencialidade	+	+ -	-	Não referido
Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares.	4	14	5	7
Articulação intra e interdepartamental na concretização das atividades	12	1	2	15
Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão	5	4		21
Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar dos alunos	3	1	2	24
Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares	6		4	20
Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso	18			12

O referente com maior presença nos relatórios é o da gestão conjunta dos programas, figurando em vinte e três relatórios. Porém, a apreciação feita é mediana em 60% dos casos. Ela é suportada pelo facto do trabalho colaborativo ter a sua realização

assegurada pelos docentes da mesma disciplina que lecionam no mesmo ano (Relatório ES 3, ES 7, ES 11).

Um outro aspeto importante neste fator, referido em 60% dos relatórios e sempre classificado de forma positiva, é o trabalho desenvolvido na orientação dos alunos e das famílias ao longo do percurso escolar.

As referências à articulação intradepartamental são feitas, recorrendo-se aos exemplos das ações conjuntas que constam do plano de atividades da escola e nunca a situações concretas de atividades ao nível de sala de aula. Através deste referente dá-se uma informação privilegiada acerca da natureza do trabalho colaborativo, sendo mais fácil incidir em tarefas fora da sala de aulas do que nas várias ações necessárias para a implementação do currículo.

O acompanhamento da prática letiva em sala de aula é sempre feito de forma indireta, com recurso à verificação do cumprimento de programas, através das reuniões em sede de grupo disciplinar ou de departamento curricular. Disso se faz referência em 70% dos relatórios. “O acompanhamento da prática letiva, ao nível da sua preparação, existe apenas nas reuniões das áreas disciplinares (...) limitando-se, na maior parte dos casos, a fazer pontos da situação do cumprimento dos programas” (Relatório ES 7). Em alguns casos é mesmo referido que “não existem mecanismos institucionalizados para o acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula”, fazendo-se ainda referência à inexistência de qualquer processo de acompanhamento “para os professores que revelem dificuldades na lecionação” (Relatório ES 18).

Quadro 7 – Apreciação dos referentes de *acompanhamento da prática letiva em sala de aula*

Acompanhamento da prática letiva em sala de aula	+	+ -	-	Não referido
Planificações de curto prazo	15			15
Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática letiva	2	21		7
Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projetos Curriculares de turma	12			18
Critérios de avaliação	16			14
Reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos	6	1	1	22

As situações com apreciações mais positivas são as práticas colaborativas relativamente à realização das planificações de curto prazo (50%), à aprovação e aplicação dos critérios de avaliação comuns (53,3%) e à articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projetos Curriculares de Turma (40%). Em todo o caso, estas referências situam-se muito próximo dos 50%, não havendo, por isso, uma situação claramente positiva.

A baixa frequência de referências à reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos (26,7%) poderá ser explicada pelo facto de no domínio um se tratar mais aprofundadamente esta situação.

Da análise de todos os referentes é possível apurar que o acompanhamento da prática letiva em sala de aula não tem uma incidência tal que permita aferir qual a qualidade do trabalho desenvolvido por cada um dos docentes e até que ponto esse trabalho está na mesma linha do que é projetado pela organização escolar.

O fator *diferenciação e apoios* apresenta uma presença absoluta nos relatórios, concretamente aos três primeiros referentes associados ao fator. Os descritivos estão muito centrados em aspetos relativos aos alunos com necessidades educativas especiais e também aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os aspetos relatados vão essencialmente numa linha descrita dos elementos organizativos, de planeamento e das respostas dadas aos alunos.

Quadro 8 – Apreciação dos referentes de *diferenciação e apoios*

Diferenciação e apoios	+	+ -	-	Não referido
Processo de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno	27	3		
Abrangência e adequação dos apoios Educativos prestados	28	2		
Estratégias de diferenciação pedagógica	28	2		
Avaliação da eficácia das medidas implementadas		9	8	13

O elemento que é descrito como menos conseguido em 56,7% é o da avaliação da eficácia das medidas implementadas. É de notar que em 44,4% dos relatórios não se faz qualquer referência a este facto. A avaliação da eficácia das medidas é referenciada, fazendo-se uso das taxas de transição dos alunos que usufruíram daquelas medidas

educativas, não havendo qualquer descritivo acerca das competências adquiridas por esta população de alunos. Em nenhum relatório se refere o impacto dos programas educativos individuais na melhoria das incapacidades, antes avaliadas por referência à classificação internacional de funcionalidade, aquando da avaliação especializada que ditou a entrada do aluno na medida de educação especial.

Quadro 9 – Apreciação dos referentes de abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens

Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem	+	+ -	-	Não referido
Oferta educativa: componentes ativas, culturais, sociais e artísticas	30			
Incentivo a práticas ativas e experimentais, na aprendizagem das ciências, e a uma atitude positiva face ao método científico	27	3		
Valorização dos saberes práticos e profissionais	14		2	14
Estimulação dos alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua	3			27
Promoção de profissionalismo, exigência e prestação de contas por parte dos alunos			1	29

Este fator está dividido em duas partes relativamente às apreciações realizadas:

Os referentes associados à abrangência do currículo têm uma presença absoluta, enquanto que os referentes associados à valorização dos saberes e das aprendizagens têm uma presença diminuta.

As questões relativas à oferta educativa e ao incentivo a práticas ativas e experimentais são muito valorizadas na totalidade dos relatórios. Porém, no que se refere à valorização dos saberes e das aprendizagens já não é o mesmo, pois não se verifica uma cultura de exigência e de prestação de contas que seja indutora de responsabilidade nos alunos (Relatório ES 2). Há, contudo, uma valorização dos saberes práticos e profissionais, sendo associada aos cursos de educação e formação e também aos cursos profissionais e ainda à implementação de alguns clubes temáticos que perseguem estes objetivos.

B – Organização e gestão das escolas

O domínio *organização e gestão escolar* é aquele que comporta mais fatores, cinco, tendo ao longo dos trinta relatórios apreciações distintas, como se vai observar de seguida.

São descritas como elementos pouco conseguidos a participação dos pais e de outros elementos da comunidade na programação e resolução de problemas das escolas. Também ao nível do planeamento educativo se verifica a fraca participação das estruturas internas da escola.

Quadro 10 – Apreciação dos referentes de *conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade*

Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	+	+-	-	Não referido
Coerência entre os diversos documentos de orientação educativa	21		6	3
Contributos das estruturas internas e externas e dos diferentes atores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de ação	7		3	20
Planificação do ano letivo	19	4		7
Gestão do tempo escolar	12			18
Programação das áreas transversais	13			17

No fator *conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade* foram elencados cinco referentes, sendo que dois deles apresentam uma apreciação positiva em mais de 60% dos relatórios. De facto, considera-se nos relatórios de escola que existe coerência entre os diversos documentos orientadores da ação educativa e que há uma preocupação efetiva em planificar adequadamente o ano letivo.

O aspeto menos conseguido é do contributo das estruturas interna na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de ação. Este referente apenas em 23,3% dos relatórios tem uma apreciação positiva, em 10,1% tem uma apreciação negativa e não é referido em 66,6% dos relatórios.

A gestão do tempo escolar tem presença positiva em 40% dos relatórios e a programação das áreas transversais em 43,3%, não havendo qualquer referência nos demais relatórios.

Neste fator sobressai uma área de melhoria possível de concretizar após a avaliação da escola que se situa na mobilização das diversas estruturas internas e externa na definição das prioridades educativas. É nesta área que se verifica maior margem de crescimento, quando comparada com outros indicadores de análise.

Quadro 11 – Apreciação dos referentes de *gestão dos recursos humanos*

Gestão dos recursos humanos	+	+ -	-	Não referido
Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	20		1	9
Afetação do pessoal docente	24	1		5
Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	3		1	26
Integração do pessoal docente e não docente	15	1		14
Dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais	19		1	10
Qualidade dos serviços de administração escolar	8		3	19

A situação que merece maior cuidado em termos organizacionais, no campo da *gestão dos recursos humanos*, é do acompanhamento dos profissionais com dificuldades no seu desempenho e as medidas de superação. Efetivamente, apenas 13,3% dos relatórios referem este quadro. Esta constatação vem na mesma linha do que foi apurado no domínio dois relativamente ao acompanhamento da prática letiva em sala de aula.

A gestão dos recursos humanos tem visibilidade através das ações relativas à gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente (66,7%), à afetação do pessoal docente às suas tarefas funcionais (80%), à dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais (63,3%) e ainda à integração do pessoal docente e não docente (50%).

Porém, o descritivo realizado nos relatórios relativamente às questões da gestão das competências profissionais e à valorização da formação contínua aponta deficiências na construção de um plano interno de formação na quase totalidade das escolas. De facto, sendo a formação um elemento importante no desenvolvimento profissional, a verdade é que tem sido um aspeto descurado e que por isso pode ser alvo de ações de melhoria nas escolas.

O funcionamento dos serviços, designadamente a qualidade dos serviços de administração escolar apenas encontra destaque positivo em 26,7% dos relatórios. Em 10% dos relatórios refere-se a existência de um funcionamento deficitário dos serviços e em 63,3% nada é apontado relativamente a este tópico.

Quadro 12 – Apreciação dos referentes de gestão dos recursos materiais e financeiros

Gestão dos recursos materiais e financeiros	+	+-	-	Não referido
Adequação das instalações, espaços e equipamentos	7	12	1	11
Manutenção, segurança e salubridade	21			9
Acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos	13	2		15
Coerência da gestão financeira com os objetivos do Projeto Educativo	16	2		12

A adequação das instalações, espaços e equipamentos são apontados como um constrangimento à ação educativa em 40% dos casos, muito pela idade dos edifícios e também pela diferença de conceção dos espaços na atualidade relativamente ao momento de construção. No entanto, é de destacar que em 23,3% dos relatórios esta realidade é descrita de forma muito positiva para o desenvolvimento da ação educativa. Esta apreciação vem na linha do que se aponta no campo dos *constrangimentos* relativamente às instalações e a sua qualidade.

Os problemas com as instalações, os espaços e os equipamentos tendem a ser minimizados, em 70% dos casos, pela ação de manutenção encetada pelas direções das escolas, mas também pelas obras da responsabilidade do governo. São descritas várias situações de alteração dos espaços de forma a adequá-los às exigências técnico-pedagógicas que novos percursos formativos exigem. A entrada de cursos profissionais nas escolas secundárias e também a existência de cursos de educação e formação levou a que houvesse a necessidade de adaptar alguns espaços para aí serem desenvolvidas as atividades formativas associadas a estes cursos.

É dentro deste espírito que 43,3% dos relatórios focam a boa acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos da escola. Porém, é de notar que em 50% dos relatórios nada é referido acerca desta matéria. Se atendermos que uma percentagem mais elevada refere a questão das obras de manutenção. Então, é de inferir

que as situações de ausência a que se aludiu poderão significar tão só que a escola não sente a acessibilidade e a organização dos espaços e dos equipamentos como um problema.

Um outro tópico que merece referência positiva em 53,3% dos relatórios tem a ver com a coerência entre a gestão financeira praticada e os objetivos do projeto educativo de escola, fazendo-se ainda referência à capacidade de captar verbas através da candidatura a projetos e também a fundos da União Europeia.

Quadro 13 – Apreciação dos referentes de *participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa*

Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa	+	+ -	-	Não referido
Incentivo à participação e envolvimento dos pais/encarregados de educação	23	4		3
Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados de educação	7	6	1	16
Fomento da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola	14	1		15
Mobilização dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas	8		1	21

A participação dos pais e de outros elementos da comunidade educativa é caracterizada por uma certa dualidade, por um lado são bastante valorizadas as ações desenvolvidas pelas escolas para os incentivarem à participação e ao envolvimento na vida escola e, por outro lado, são referenciadas com baixas percentagens a sua efetiva participação.

Em 76,7% dos relatórios refere-se ao incentivo, promovido pelas escolas, relativamente à participação dos pais e de outros membros da comunidade educativa. Há ainda referência a uma participação mais específica, também fomentada pela escola, que se relaciona com uma participação com um cariz mais institucional nos órgãos do estabelecimento de ensino. Esta situação é referida em 46,7% dos relatórios.

A participação efetiva de pais e de outros membros da comunidade assume valores mais baixos nos textos dos relatórios. Apenas em 26,7% se refere a mobilização dos pais e de

outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas, havendo ainda um relatório que refere de forma negativa essa situação.

O conhecimento que os pais demonstram acerca da organização escolar frequentada pelos seus filhos é referenciado como elevado em 23,3% dos relatórios e como incipiente nos mesmos valores percentuais, não qualquer relato sobre este facto em 53,4% dos relatórios.

Quadro 14 – Apreciação dos referentes de *equidade e justiça*

Equidade e justiça	+	+ -	-	Não referido
Atuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça	28			2
Promoção da igualdade de oportunidades	29			1
Promoção da inclusão socio-escolar	27			3

A ação desenvolvida pelas escolas relativamente às questões da equidade e da justiça é apresentada como globalmente positiva na quase totalidade dos relatórios. As situações relatadas prendem-se com a igualdade de oportunidades no acesso às atividades, na escolha dos turnos horários e ainda na integração de alunos oriundos de minorias étnicas ou com necessidades educativas especiais. São ilustradas situações de alunos cujas famílias apresentam rendimentos baixos e necessitam de reforço no apoio social escolar e que as escolas, através dos seus órgãos e estruturas, bem como os elementos da comunidade, ajudam os alunos no seu percurso formativo, fazendo uso de diversas estratégias.

C – Liderança

O domínio *Liderança* tem quatro fatores e a apreciação realizada nos relatórios de escola valoriza muito os dois últimos: *abertura à inovação e parcerias, protocolos e projetos*.

Os outros dois fatores apresentam algum desequilíbrio. Por um lado, são valorizadas positivamente as ações dos órgãos de topo e, por outro, as estruturas intermédias são descritas como exercendo as suas funções de uma forma mais ou menos deficitária.

No domínio *Liderança* é o primeiro fator *visão e estratégia* o que apresenta maior desequilíbrio na apreciação realizada aos quatro referentes que o constituem.

Quadro 15 – Apreciação dos referentes de *visão e estratégia*

Visão e estratégia				
	+	+ -	-	Não referido
Objetivos, metas e estratégias	11	9	8	2
Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	22		1	7
Capacidade de atração da escola	7			23
Visão estratégica e desenvolvimento futuro	6			24

Em relação aos objetivos, metas e estratégias definidas pelas escolas constata-se que 56,7% não realiza essa ação ou então o faz de forma precária. Apenas 36,7% das escolas definem metas, objetivos e estratégias devidamente mensuráveis e que os tornam garantes de um desenvolvimento organizacional que pode ser devidamente monitorizado ao longo do ano.

Em resultado destas deficiências, verifica-se que apenas 20% das escolas alcançou um patamar mais elevado de desenvolvimento organizacional, mobilizando a sua visão estratégica numa perspectiva de desenvolvimento futuro. De igual modo, a capacidade de atraírem novos públicos, de serem procuradas por novos estudantes, ou mesmo profissionais para aí trabalharem, são elementos cuja valorização é atestada apenas em 23,3% das escolas.

O único indicador que globalmente tem uma apreciação positiva num elevado número de escola é o relativo à oferta educativa, apontado em 73,3% das escolas. Mas, em poucas situações se identificam elementos distintivos ou áreas de excelência que distinguem as escolas. Que curso é mais valorizado? Que percurso formativo merece mais atenção por parte dos alunos que procuram nova escola? Estas são questões que a quase totalidade dos relatórios não dão resposta. De facto, este indicador tem uma correlação mínima com aquele que refere os objetivos, as metas e estratégias como elementos distintivos de visão e estratégia. Infere-se pela análise dos relatórios que a abertura de um determinado curso não se enquadra num movimento estratégico da escola, sendo mobilizados, porventura, outros interesses.

O elemento mais valorizado neste fator é a capacidade dos elementos de cada escola em mobilizar os diferentes atores locais e associar a sua ação para os objetivos da organização. A mobilização dos elementos é referida em 73,3% dos relatórios, havendo

identificação dos agentes mobilizadores, sendo quase sempre os elementos dos órgãos de topo, mas também os coordenadores de departamento ou os diretores de turma.

Quadro 16 – Apreciação dos referentes de *motivação e empenho*

Motivação e empenho	+	+ -	-	Não referido
Áreas de ação, estratégia e motivação	17	1	3	9
Articulação entre os órgãos	11	1		18
Mobilização dos atores	22			8
Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos	13	1		16

Outro aspeto com apreciação positiva é o reconhecimento pelos diversos responsáveis pelas suas áreas de atuação e também a capacidade de implementar os princípios da subsidiariedade. Verifica-se que em 56,7% dos casos existe um conhecimento claro do papel de cada um dentro da escola e em 36,7% efetua-se uma real articulação entre os órgãos. A complementaridade entre os órgãos manifesta-se igualmente no trabalho de monitorização da assiduidade e de incidentes críticos. Em 43,3% das escolas o acompanhamento da assiduidade do pessoal docente e não docente, bem como o controlo de eventuais incidentes críticos, são efetuados com elevados índices de satisfação dos membros das escolas.

Quadro 17 – Apreciação dos referentes de *abertura à inovação*

Abertura à inovação	+	+ -	-	Não referido
Abertura à inovação	30			
Soluções inovadoras	30			

O fator *abertura à inovação* é descrito em todos os relatórios com um enfoque especial no uso das tecnologias da informação e da comunicação. A inovação é entendida como a boa prática das ferramentas informáticas, utilizando as diversas plataformas disponíveis, sendo que a mais referida é o *Moodle*.

A plataforma *Moodle* é descrita como o repositório de um conjunto de disciplinas que possibilita a efetiva interação dos seus utilizadores. No lote alargado de disciplinas constam as áreas curriculares dos distintos percursos formativos, mas também existem disciplinas relativas ao funcionamento das estruturas e dos serviços das escolas. O indicador mais conseguido nos processos de inovação é a melhoria crescente da comunicação entre os vários atores locais.

Em nenhum relatório é visível a questão da inovação associada a novas metodologias pedagógicas em contexto de sala de aula.

Quadro 18 – Apreciação dos referentes de *parcerias, protocolos e projectos*

Parcerias, protocolos e projetos	+	+ -	-	Não referido
Parcerias, protocolos e outras formas de associação	30			
Articulação e cooperação com outras escolas	2			28
Projetos de âmbito local, nacional e internacional	30			

Na área de parcerias, protocolos e projeto é de referir três ilações fundamentais: a existência massiva de protocolos e parcerias com elementos da comunidade local; a inexistência de mecanismos de articulação e cooperação entre as escolas e o funcionamento nas escolas de vários projetos de âmbito local, nacional e até internacional.

Apenas em duas escolas (6,7%) se verifica a existência de ações concretas de articulação e cooperação com outros estabelecimentos de ensino. Esta área afigura-se muito importante para a melhoria e desenvolvimento organizacional no contexto de mudança, designadamente pela agregação de várias escolas no mesmo agrupamento, alargando-se o território educativo.

As parcerias e os protocolos com maior visibilidade são os celebrados com as autarquias locais e também com empresas, onde os alunos dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação fazem a formação em contexto do trabalho. Também algumas instituições vocacionadas para o trabalho junto de crianças e jovens com necessidades educativas especiais são parceiras das escolas, com vista a que os seus utentes atinjam níveis formativos mais elevados.

Os projetos identificados nos relatórios são muito variados, consoante os níveis formativos das escolas e o respetivo projeto. No entanto, os projetos nacionais do desporto escolar, educação para a saúde e plano da Matemática estão presentes em todos os relatórios. Há depois alguns projetos ligados à ciência e às tecnologias com financiamentos da União Europeia.

D – Capacidade de autorregulação e melhoria da escola

O domínio cinco *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* é o que apresenta piores classificações. Apenas tem dois fatores e da apreciação que é realizada relativamente aos mesmos conclui-se que, globalmente, não existe qualquer impacto no desenvolvimento organizacional da escola que decorra dos efeitos dos processos autoavaliativos que foram implementados.

Existe na generalidade das escolas algumas práticas de autoavaliação, existem equipas de trabalho para as operacionalizarem, mas são poucos os casos em que são implementadas ações de melhoria.

Quadro 19 – Apreciação dos referentes de autoavaliação

Autoavaliação	+	+ -	-	Não referido
Trabalho da equipa de avaliação interna	17	8	5	
Participação da comunidade Educativa	13	6	7	4
Recolha, tratamento e divulgação da informação	21	7	2	
Impacto da autoavaliação	3	1	5	11
Consolidação e alargamento da autoavaliação	1			29

A autoavaliação é a área onde são apontadas mais limitações. Apesar de existir uma equipa de autoavaliação em 83,4% das escolas, a verdade é que num terço delas o processo está ainda numa fase inicial, não havendo ainda trabalho minimamente consolidado. A capacidade de promover mecanismos de autorregulação é apontada com grandes deficiências ainda em 16,6% das escolas. Neste particular é de realçar que apenas em uma escola se refere que o processo de autoavaliação se consolidou e propagou gradualmente a outras áreas chave, como os resultados e a gestão, com um impacto muito significativo nos resultados académicos e sociais da educação.

A participação da comunidade educativa é incipiente em 43,3% dos casos, sendo que o tipo de colaboração realizado é essencialmente o da resposta a questionários acerca do funcionamento e grau de satisfação do serviço prestado.

Os mecanismos de autoavaliação implementados nas escolas pressupõem a prática da recolha, tratamento e divulgação da informação em 70% das escolas. A informação é

apresentada nos órgãos de gestão e administração das escolas que depois desenvolve estratégias para a fazer chegar aos diferentes elementos da comunidade educativa.

O elemento mais débil de todo o processo de autorregulação interna é o seu efeito nas práticas escolares e nos próprios resultados dos alunos. Apenas em três escolas os seus esquemas de autoavaliação têm impacto na organização.

As práticas de autoavaliação têm uma dinâmica que não vai além da realização de um diagnóstico acerca das áreas seleccionadas, sem que haja de seguida um plano efetivo de melhoria que dê resposta aos aspetos mais débeis e consolide os melhores.

Quadro 20 – Apreciação dos referentes de sustentabilidade do progresso

	+	+ -	-	Não referido
Sustentabilidade do progresso				
Implementação de plano de melhoria	4	14	2	10
Consolidação dos Pontos Fortes		22		8
Superação dos Pontos Fracos		21		9
Aproveitamento das Oportunidades		3		27
Minimização dos Constrangimentos		3		27

As lacunas apontadas no fator sustentabilidade do progresso estão intimamente ligadas ao facto dos processos de autoavaliação não terem impacto na organização escolar. Apenas quatro escolas (13,3%) desenvolveram positivamente os seus planos de melhoria, enquanto 46,7% o fizeram de uma forma pouco sustentada, apenas se apresentando a área a interencionar sem se definir como é realizado o plano, por quem e que metas se pretendem atingir.

A avaliação da sustentabilidade do progresso é realizada tendo por referência os quatro elementos clássicos da análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats* – forças, fraquezas, oportunidades e ameaças). Porém, é necessário fazer mais do que a mera identificação dos elementos, é necessário proceder a um plano de ação que os coloque em posição de criar condições para a melhoria organizacional. O que resulta da avaliação deste fator é que a capacidade de consolidar os pontos fortes, antes identificados, é apontada em 73,3% das escolas, mas prosseguida de forma incipiente. O mesmo acontece com a capacidade de superar os pontos fracos, referenciada em 70% dos casos.

As potencialidades das escolas em minimizarem os constrangimentos ou aproveitarem as oportunidades são descritas nos relatórios em 10% das escolas, que as põem em prática com algumas debilidades.

Verifica-se que as escolas têm dificuldades em identificar os elementos externos à organização que podem contribuir ou entravar a prossecução dos seus objetivos, daí a quase total ausência nos relatórios de descritivos relativamente a estas matérias. Assumem maior facilidade em conhecer os elementos internos

E – Resultados escolares

As classificações atribuídas ao domínio *Resultados escolares* são fortemente condicionadas com a apreciação que se faz no primeiro fator sucesso académico. Verifica-se que nos outros três fatores as escolas têm uma avaliação positiva, mas existem algumas lacunas relativas ao grau de participação dos alunos na vida das escolas, designadamente ao nível da definição das políticas de atividades e na elaboração dos documentos estruturantes da organização.

O domínio *Resultados escolares* é, na matriz da atividade, o ponto de confluência de todos os outros domínios. As questões associadas a cada domínio são encaminhadas para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Dentro deste domínio, o fator *sucesso académico* assume alguma preponderância nos relatórios de escola. Desde logo pela quantidade de informação vertida, mas também pelo facto de todos os relatórios referirem, às vezes, de forma exaustiva a evolução dos resultados nos últimos três anos, bem como efetuarem a comparação dos seus resultados.

A questão da comparação é, no entanto, realizada de uma forma que não contempla os resultados de outras escolas semelhantes. A única comparação é realizada com as médias nacionais, no que se refere às taxas de transição e também aos resultados dos exames nacionais do ensino básico e do ensino secundário.

Os resultados escolares dos alunos também não são contextualizados em nenhum relatório, quando se poderia recorrer aos dados que constam do perfil de escola, designadamente a percentagem de alunos com apoio social escolar, a escolaridade dos pais ou a percentagem de alunos com necessidades educativas especiais.

Quadro 21 – Apreciação dos referentes de sucesso académico

Sucesso académico	+	+-	-	Não referido
Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio	30			
Identificação das áreas de sucesso e insucesso		15		15
Elementos determinantes do sucesso e do insucesso (fatores explicativos apresentados pela escola para o sucesso/insucesso)		10	2	18
Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados		30		
Processos de monitorização das situações de abandono e desistência	22		1	7
Estratégias de intervenção visando a superação do abandono	17		2	11

A identificação das áreas do sucesso e do insucesso, bem como dos elementos determinantes do sucesso e do insucesso não é realizada de forma verdadeiramente sustentada. De facto, apenas em 50% dos relatórios são identificadas as áreas do sucesso e do insucesso e só 33,3% indica quais os fatores explicativos. Estes dados são reveladores da pouca reflexão interna acerca do desempenho escolar dos alunos e abrem pistas para que as escolas possam melhorar a sua prestação.

Em relação às situações de abandono e desistência dos alunos, os relatórios demonstram que as escolas estão atentas a este fenómeno, sendo que em 73,3% dos casos há um efetivo acompanhamento destes processos. A monitorização dos processos de abandono e desistência levam em 56,7% das escolas para níveis mais elevados de intervenção, definindo estratégias com vista à sua superação.

As escolas envolvem os alunos nas suas atividades, levando a efeito procedimentos de auscultação em 83,3% dos casos, com vista à sua responsabilização no desenvolvimento das atividades. Em 46,7% das escolas existe um ambiente propiciador ao desenvolvimento da cidadania. Porém, a concretização das responsabilidades atribuídas apenas se verifica em 50% das situações. Isto é, estão criadas as condições para a participação, mas a sua concretização prática não se verifica.

Também não há um impacto objetivo das medidas tomadas no contexto escolar para que os alunos se identifiquem com a escola. Apenas 10% dos relatórios referem a existência

de iniciativas geradoras do sentido de pertença. Só em três escolas se revelam essas iniciativas e conseqüentemente a formação de esquemas identitários com a organização escolar.

Quadro 22 – Apreciação dos referentes de *participação e desenvolvimento cívico*

Participação e desenvolvimento cívico	+	+-	-	Não referido
Envolvimento dos alunos na elaboração e discussão dos Projetos Educativo e Curricular de Escola e do Regulamento Interno.	3	4	13	10
Participação dos alunos na programação das atividades da escola	5	5		20
Procedimentos de auscultação e responsabilização dos alunos	18	7		5
Concretização das responsabilidades atribuídas	15			15
Identificação com a escola e iniciativas geradoras de sentido de pertença	3			27
Ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania	14	1		15
Valorização dos sucessos dos alunos no domínio do desenvolvimento cívico	6		1	23

A efetiva participação dos alunos na programação das atividades, designadamente nas que constam no plano anual da escola, é muito baixa, cifra-se apenas em 10%, quando essa participação é descrita como positiva. Em 33.3% das escolas essa participação, designadamente na elaboração e discussão dos projetos educativo e curricular de escola, bem como o regulamento interno é muito baixa, não sendo os alunos devidamente envolvidos nessas tarefas.

Esta apreciação tem de ser enquadrada com o facto das trinta escolas analisadas serem do ensino secundário, onde há obrigatoriamente a participação dos alunos nos órgãos de gestão, concretamente no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico. Ora, deste modo assume maior relevância a fraca participação dos alunos.

O comportamento e a disciplina não são apontados, em termos globais, como situações problemáticas em 80% das escolas. Só um relatório aponta a questão da indisciplina como um problema sério relativamente a alguns alunos. São descritas situações em que os comportamentos de alguns alunos dos cursos de educação e formação afetam os

outros nas suas aprendizagens. Refere-se ainda que esses alunos não cumprem as regras de funcionamento da escola. Porém, é de notar que, na generalidade, os alunos conhecem as regras de funcionamento das escolas e cumprem essas mesmas regras, conforme é descrito em 93,3% dos estabelecimentos.

Quadro 23 – Apreciação dos referentes de *comportamento e disciplina*

Comportamento e disciplina	+	+-	-	Não referido
Disciplina na escola	24		1	5
Conhecimento e cumprimento das regras de funcionamento	28			2
Resolução de casos mais problemáticos	8			22
Ambiente Educativo	25		2	3
Fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade.	7	1		22

Associado a este tópico está o ambiente educativo, sendo descrito como calmo, amigável e propício ao desenvolvimento das aprendizagens em 83,3% das situações. Só em duas escolas se demonstra que o ambiente não é o adequado para que os alunos possam aprender.

Porém, verificam-se alguns casos mais problemáticos que têm uma resolução efetiva por parte dos responsáveis das escolas. Esta situação é descrita em 26,7% dos relatórios.

A associação da assiduidade e da pontualidade dos alunos à melhoria do comportamento é clara em 23,3% das escolas. Estas situações são conseguidas através da sua inclusão nos critérios de avaliação aprovados em cada estabelecimento.

Quadro 24 – Apreciação dos referentes de *valorização e impacto das aprendizagens*

Valorização e impacto das aprendizagens	+	+-	-	Não referido
Valorização das aprendizagens				
Nos alunos,	30			
Nas famílias,	16			14
Nos professores e	10			20
Noutros membros da comunidade local	16			14
Impacto: entrada no ensino superior	6			24

O fator *valorização e impacto das aprendizagens* tem uma natureza bipolar. Há, por um lado, a questão da valorização e, por outro, existe ao tópico do impacto das aprendizagens.

A sua presença nos relatórios é fundamentalmente no campo da valorização das aprendizagens, constatando-se que todas as escolas desenvolvem iniciativas destinadas a diagnosticar as expectativas dos alunos, pelo que implementam de seguida ações em torno da oferta educativa ajustada à sua população escolar.

A descrição das iniciativas tendentes a satisfazer as necessidades locais aparece com valores um pouco acima dos 50%, sendo que em todas estas situações se refere a importância dos cursos profissionais e de educação e formação para o desenvolvimento da região.

O grau de satisfação das famílias e dos professores relativamente ao impacto das aprendizagens surge, respetivamente, em 53,3% e 33,3% dos relatórios.

Em 20% das escolas aponta-se a percentagem de alunos que entra no ensino superior como principal indicador para medir o impacto das aprendizagens. Para além deste indicador, não são avançados outros no sentido de se avaliar o impacto das aprendizagens realizadas pelos alunos.

2. Relação entre os domínios da avaliação externa e a sua influência no desempenho da escola

Os dados apresentados indiciam que existem alguns elementos que se articulam entre si e que isso tem implicações no desempenho das escolas. Interessa pois analisar as classificações atribuídas em cada domínio e verificar se há uma linha orientadora.

A matriz conceptual da atividade avaliação externa das escolas coloca os resultados como elemento estruturante para onde conflui toda a atividade realizada na escola. Assim, parte-se de uma questão orientadora:

As classificações atribuídas ao domínio resultados têm alguma relação com as classificações dos demais domínios?

Para responder a esta questão, e na tentativa de averiguar se existe correlação entre o domínio *Resultados* e os outros domínios, calculámos, a partir dos quadros 25, 26, 27 e 28, o coeficiente de correlação de Pearson (Sousa, 2005).

O coeficiente calcula-se segundo a seguinte fórmula:

$$\rho = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \cdot \sqrt{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}} = \frac{\text{cov}(X, Y)}{\sqrt{\text{var}(X) \cdot \text{var}(Y)}}$$

onde x_1, x_2, \dots, x_n e y_1, y_2, \dots, y_n são os valores medidos de ambas as variáveis. Para além disso

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n x_i \quad \text{e} \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \cdot \sum_{i=1}^n y_i$$

são as médias aritméticas de ambas as variáveis.

A análise correlacional indica a relação entre duas variáveis lineares e os valores sempre serão entre +1 e -1. O sinal indica a direção, se a correlação é positiva ou negativa, e o tamanho da variável indica a força da correlação. Existe forte correlação se o resultado for superior a 0,7 positivo ou negativo; a correlação é moderada se os resultados se situarem entre 0,3 e 0,7 positivo ou negativo e a correlação é fraca se o resultado for inferior a 0,3 positivo ou negativo.

O objetivo é procurar saber se há ou não qualquer tipo de relação entre os resultados das duas variáveis. Claro que não se vai apurar se os resultados de uma das variáveis tem algum efeitos na outra. Somente se verifica se aos resultados de uma variável correspondem resultados altos ou baixos da outra. Para se proceder ao cálculo do coeficiente foi considerada com variável dependente o domínio *Resultados* e como variável independente os domínios *Prestação do serviço educativo*, *Organização e gestão*, *Liderança* e *Capacidade de autorregulação*.

2.1. A prestação do serviço educativo e resultados escolares dos alunos

Quadro 25 – Relação das classificações dos domínios um e dois

Prestação serviço educativo	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados				
Muito Bom	1	1		
Bom	1	17		
Suficiente		4	6	
Insuficiente				

O valor obtido através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson foi de 0,69. Este resultado demonstra que estatisticamente existe uma correlação positiva entre as classificações atribuídas a estes dois domínios. Uma vez que o coeficiente toma valores entre -1 e +1, estamos perante uma situação de correlação moderada positiva, mas já muito próxima de uma correlação alta, visto que o valor é positivo e se situa próximo dos 0,7.

Existem vinte e quatro classificações coincidentes, sendo dezassete com classificação de Bom, seis com a classificação de Suficiente e uma com a classificação de Muito Bom. Apenas seis das classificações atribuídas têm uma menção distinta nos dois domínios. Em quatro escolas o domínio *Resultados* foi avaliado com suficiente, mas o desempenho do domínio *Prestação do serviço educativo* foi de nível Bom. Aliás, apenas em uma escola a classificação do domínio um, com Muito Bom, foi superior à do domínio dois, com Bom. Portanto, nas trinta escolas a menção dos *Resultados* é igual em 80% dos casos, inferior em 16,6% e superior apenas em 3,4%.

2.2. A organização e gestão da escola e os resultados escolares dos alunos

Quadro 26 – Relação das classificações dos domínios um e três

Organização e gestão	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados				
Muito Bom	1	1		
Bom	5	13		
Suficiente		7	2	1
Insuficiente				

A correlação existente entre as classificações dos domínios *Organização e gestão* e o do *Resultados*, calculada através do coeficiente de correlação de Pearson é de 0,51. Os valores desta correlação é bastante mais baixa do que a existente entre os domínios um e dois. Neste caso a correlação é positiva e moderada, situando-se no meio do intervalo que define a correlação moderada (0,3 a 0,7).

Apenas duas escolas têm classificações mais altas no domínio Resultados, relativamente ao domínio Organização e gestão. Uma das situações é de Muito Bom no domínio um e de Bom no domínio três e a outra situação as classificações foram respetivamente Suficiente e Insuficiente.

Nas demais vinte e oito escolas verifica-se que em dezasseis as menções atribuídas são coincidentes, ao passo que em doze há uma classificação inferior no domínio *Resultados*.

Quando as classificações não são coincidentes, as menções atribuídas são sempre as que estão contíguas, não havendo saltos entre os valores da escala utilizada. Por exemplo, nas doze situações com classificação inferior no domínio um: cinco escolas tiveram Bom contra Muito Bom do domínio três e em sete tas classificações foram respetivamente Suficiente e Bom.

2.3. A liderança e os resultados escolares dos alunos

Quadro 27 – Relação das classificações dos domínios um e quatro

Liderança	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados				
Muito Bom	1	1		
Bom	6	12		
Suficiente	1	5	3	1
Insuficiente				

O valor da correlação de acordo com o coeficiente de Pearson é de 0,48 e volta a baixar relativamente aos dois domínios anteriores. Apesar de o valor ser inferior aos anteriores ainda se situa como correlação moderada e positiva.

Porém, constata-se que as classificações coincidentes entre os dois domínios são em igual número relativamente à relação anterior. Existem dezasseis escolas com a mesma menção no domínio *Resultados* e no domínio *Liderança*, sendo uma com Muito Bom, doze com Bom e três com Suficiente.

Pela primeira vez, apenas em uma escola, existem duas menções não contíguas na escala de classificação. Foi atribuída a classificação de Muito Bom no domínio *Liderança* e apenas Suficiente no domínio *Resultados*.

Em duas escolas as classificações em *Resultados* foram superiores àquelas que se verificaram em *Liderança*. Obtiveram as menções de Muito Bom e de Suficiente, tendo sido as imediatamente anteriores as que foram dadas em *Liderança*.

As classificações foram mais baixas no domínio *Resultados* em doze escolas, mas em onze delas com a menção imediatamente inferior à que consta no domínio *Liderança*.

Infere-se da análise dos valores atribuídos em cada um dos domínios em comparação que são mobilizados alguns elementos no domínio quatro que condicionam a avaliação do domínio *Resultados*, não sendo contudo determinantes.

2.4. A capacidade de autorregulação e melhoria da escola e os resultados escolares dos alunos

Quadro 28 – Relação das classificações dos domínios um e cinco

Capacidade de autorregulação \ Resultados	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Muito Bom	1		1	
Bom	1	7	10	
Suficiente		2	6	2
Insuficiente				

O valor calculado através do coeficiente de correlação de Pearson é 0,41 entre as classificações do domínio *Resultados* e do domínio *Capacidade de autorregulação*, sendo o mais baixo dos quatro exercícios realizados. Colocando-se ainda num tipo de correlação positiva e moderada, a verdade é que se situa mais baixo e já próximo de uma baixa correlação.

As classificações coincidentes nos dois domínios em comparação acontecem agora em menos de metade das escolas, verificando-se apenas em catorze.

O número de escolas com classificação superior no domínio *Resultados* relativamente ao domínio *Capacidade de autorregulação* subiu bastante, representam agora 43,3% do total das escolas. De facto, onze escolas com menção de Suficiente no domínio cinco apresentam dez delas a classificação de Bom e uma de Muito Bom. Em duas escolas com a menção de Insuficiente em *Capacidade de autorregulação* foi atribuída a classificação de Suficiente no domínio *Resultados*.

Existem ainda três escolas com classificação inferior no domínio *Resultados*. Duas obtiveram Suficiente, tendo sido classificadas com Bom no domínio cinco e uma teve Bom contra o Muito Bom demonstrado na capacidade de autorregulação.

A relação entre os dois domínios – *Resultados* e *Capacidade de autorregulação* – é estatisticamente o mais fraco. Contudo, é nestes domínios que se verificam as menções classificativas mais baixas. Mas, as dezassete menções de Suficiente e as duas de Insuficiente no domínio *Capacidade de autorregulação* são decisivas para que haja treze escolas com classificações superiores no domínio *Resultados*.

Nota conclusiva

O estudo feito a partir dos relatórios de escola permitiu apurar algumas dimensões que não eram de fácil apreensão apenas com a análise teórica do quadro de referência da avaliação externa das escolas portuguesas. Seguindo de perto os três objetivos fundamentais associados ao estudo empírico foi possível apurar que no “modelo praticado” o núcleo base dos quadros de referência está presente nos descritivos dos relatórios.

Os aspetos que são avaliados com melhor desempenho situam-se fundamentalmente na gestão dos recursos humanos e dos recursos materiais, na capacidade da escola realizar parcerias e protocolos com entidades do meio com vista a uma melhoria do serviço educativo prestado e ainda na abrangência do currículo disponibilizado aos alunos. Também o clima de escola, patenteado nas apreciações elevadas em áreas como a motivação e o empenho dos profissionais, merece ser destacado.

No lado oposto, são apontados como elementos mais frágeis no desempenho da escola o trabalho realizado pelos docentes ao nível da articulação e sequencialidade das aprendizagens e no frágil acompanhamento que os responsáveis das estruturas pedagógicas fazem da prática letiva em sala de aula. Estas dimensões correlacionam-se com a fraca prestação apontada aos resultados académicos (quase 50% dos pontos fracos atribuídos no primeiro *domínio*). De facto, o nível de correlação mais elevado, calculado através do coeficiente de correlação de Pearson, situa-se precisamente entre os *domínios Resultados e Prestação do serviço educativo*. Existe ainda outro campo onde se verifica um desempenho mais fraco que é o da *Autoavaliação*. Os professores e os demais atores educativos parecem ter dificuldades em assumir esta responsabilização pela evolução pedagógica e a eficácia social das suas escolas, daí as mais baixas classificações de entre todos os domínios recaírem no domínio cinco *Capacidade de autorregulação*. A pouca responsabilização pela melhoria da escola justifica-se por um conjunto de razões que se prendem com a tradição de passividade a que o centralismo administrativo nos habituou, a tradição do individualismo, da inexperiência do trabalho de equipa, e a falta de formação adequada dos atores educativos no âmbito do desenvolvimento organizacional.

Os propósitos da avaliação externa, nas suas dimensões de prestação de contas e de incremento de melhoria da escola, estão consubstanciados na abordagem que é feita em

cada um dos domínios. Os resultados escolares dos alunos têm uma posição substantiva nos relatórios. O modo de avaliar os resultados académicos dos alunos é feito essencialmente por comparação com médias nacionais, sejam elas relativamente às taxas de transição e de conclusão ou em relação aos exames nacionais. O efeito do contexto em que a escola se insere não é usado para qualquer apreciação relativamente aos resultados escolares. Esta é uma das áreas mais frágeis e que Portugal se afasta do quadro e procedimentos utilizados nos demais países em análise. Porém, a comparação que é feita dos resultados obtidos em cada escola com as médias nacionais permite uma aproximação ao trabalho realizado, à eficácia de cada estabelecimento. Está aqui presente a dimensão de prestação de contas.

A abordagem feita em relação à gestão dos recursos humanos e materiais é demonstrativa da capacidade das escolas usarem os meios que têm ao seu alcance para melhor desempenharem o seu serviço educativo. As áreas de melhoria apontadas situam-se fundamentalmente na organização pedagógica da escola, desde a visão e estratégia até às práticas de trabalho colaborativo em relação às práticas escolares, mas também em relação à sua capacidade de se autorregularem como organização educativa.

De igual modo, o conhecimento de como as escolas se organizam, como prestam o seu serviço educativo e como refletem acerca das suas práticas permitem que se aprecie a sua capacidade de melhorar, não obstante se verificarem em todas elas um conjunto de itens significativos que não são referidos e cujo significado nos interpela. Não sendo este o propósito desta investigação, não podemos deixar de sublinhar a importância de procurar saber as razões que determinam estas situações.

Em síntese, os aspetos descritos e analisados permitem-nos afirmar que em 7% das escolas secundárias portuguesas são traços distintivos neste retrato:

- A boa capacidade de gerir os recursos humanos e materiais;
- A celebração de parcerias com vista a uma melhor prestação do serviço educativo;
- Oferta de um currículo abrangente aos alunos;
- Existência de um bom clima de escola;
- Incipiente trabalho colaborativo relativamente à operacionalização da articulação e da sequencialidade das aprendizagens;
- Acompanhamento incipiente do trabalho letivo dos professores;
- Frágil capacidade de autorregulação.

CONCLUSÕES FINAIS

1. Síntese das conclusões

Em termos gerais apresentam-se as conclusões finais que sintetizam e completam, de algum modo, as conclusões que se foram extraindo ao longo da análise interpretativa dos quadros teóricos e jurídicos de referência e do trabalho de investigação empírica.

Confirmou-se a hipótese de partida de que Portugal não se afastou dos objetivos da avaliação dos países em análise. Com efeito, verificou-se que os quadros de referência que suportam a avaliação externa dos quatro países partem de uma mesma matriz global. Em Espanha, França, Inglaterra e Portugal existe um mesmo propósito para a implementação da avaliação externa das escolas: a prestação de contas e o incremento da melhoria nas escolas.

Em consequência interessava ver como era atingido esse propósito comum e o apuramento acerca dos elementos que constituíam aos campos de avaliação, de como se procedia à avaliação e de quem tinha responsabilidade pela sua realização para responder a quatro questões que enformam os modelos e quadros de referência da avaliação de escola implementada nos quatro países – *para quê avaliar? Avaliar o quê? Como avaliar? Avaliar por quem?* – revelou que:

1. A avaliação justifica-se pela necessidade de as escolas prestarem contas (*accountability*) à tutela acerca do seu desempenho. Os estados nacionais têm também necessidade de promover a melhoria das escolas (*improvement*) e as próprias escolas sentem esse mesmo desejo, vendo a avaliação externa como oportunidade de melhoria da sua ação educativa. Estas dimensões estão presentes de forma efetiva nos quatro países.

2. Quanto aos campos de avaliação e à identificação de áreas comuns nos quatro países, em todos eles se verificou que os resultados escolares dos alunos (os resultados internos e de exames) são avaliados, assim como a forma como se organizam as escolas para prestarem o seu serviço educativo. O funcionamento dos principais órgãos e estruturas integram os campos de avaliação, bem como os documentos que estruturam a ação estratégica de cada estabelecimento. Existe ainda o campo do planeamento, execução e avaliação das aprendizagens. Esta área integra os dispositivos de avaliação de todos os países em estudo.

3. No que diz respeito aos procedimentos de avaliação – avaliar como? – registam-se algumas variações. Por exemplo, a prática letiva é observada pelos avaliadores em todos os países com exceção de Portugal. Também os elementos contextuais, designadamente o perfil dos pais e as características socioeconómicas da região são utilizadas de forma mais sustentada em França e em Inglaterra, sendo possível, com recurso a ferramentas estatísticas, calcular o valor esperado para os resultados escolares de uma dada escola tendo em conta o contexto desse mesmo estabelecimento. Há, contudo, elementos comuns em todos os países, nomeadamente o recurso à análise dos principais documentos orientadores da vida de cada escola, bem como o recurso a entrevistas aos principais atores locais. Em Inglaterra, a avaliação no terreno é precedida do lançamento de um questionário de satisfação a toda a comunidade escolar.

Os avaliadores externos são em todos os países membros das inspeções escolares, ou instituições equivalentes, e também com recurso a outros elementos, designadamente representantes de outras escolas (França) e membros da própria administração educativas (Espanha e França).

Constata-se, assim, que o quadro da avaliação das escolas nos quatro países é muito semelhante, não havendo diferenças assinaláveis por via das distintas formas como se encontram organizados os seus sistemas de educação e formação.

A influência na construção dos modelos de avaliação das escolas faz-se sentir de forma mais concreta a partir da evolução que se foi operando internacionalmente, assistindo-se ao crescimento e grande influência nos sistemas educativos de grandes agências multinacionais.

De salientar ainda num plano mais geral que a pressão para a qualidade não é apenas uma exigência interna de cada país, mas passou a ser requisito fundamental imposto pelas organizações transnacionais, designadamente a União Europeia e também a OCDE. São os mecanismos de regulação internacional que interferem na agenda organizativa dos vários sistemas educativos e consequentemente definem o modelo de avaliação que se operacionaliza.

Os resultados do trabalho empírico vieram confirmar que “modelo praticado” em Portugal segue de perto o que foi definido a montante quando foi elaborado o seu desenho de intervenção. O “modelo praticado” permite identificar as áreas onde é

necessário que as escolas invistam mais, no sentido de melhorarem a qualidade do serviço educativo que prestam.

A identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos nos relatórios de escola significam uma devolução de informação que serve dois fins: informar a escola da sua prestação e ao mesmo tempo fornecer-lhe pistas para melhorar o seu desempenho. Os relatórios não são apenas para a escola. Ao serem publicados na página da Internet, todos podem consultá-los, podendo proceder a uma verdadeira regulação comunitária.

Do resultado da análise aos relatórios, destacam-se alguns aspetos da avaliação praticada em Portugal que parecem indiciar haver alguns elementos distintivos no caso português.

Assim, a avaliação que se faz dos resultados escolares não tem em conta o peso dos fatores contextuais. O modelo aplicado em Portugal não tem associado qualquer mecanismo para calcular o valor esperado do sucesso académico de cada escola. A análise dos resultados tem apenas como referência as médias nacionais quer ao nível das taxas de aprovação quer dos exames. Aliás, nos relatórios, o peso dos resultados académicos é muito grande quando comparado com os outros fatores que compõem o *domínio um – Resultados*. Os pontos fracos apresentados nos relatórios, relativamente ao primeiro domínio, são maioritariamente no *sucesso académico*. Porém, não são identificados os elementos determinantes para os resultados obtidos. Parece que a ausência de referentes mais sustentados tem influenciado a análise que é feita pelas equipas de avaliação. O funcionamento e interno e a relação entre as diferentes áreas não parece ser fácil de apurar. A correlação entre as classificações atribuídas aos diferentes domínios de avaliação evidenciou que a prestação do serviço educativo e os resultados escolares, isto é, os dois primeiros domínios são os que apresentam maior correlação entre si, ainda que não com valores muito elevados.

A avaliação da prática pedagógica é apontada como ponto fraco, essencialmente em duas dimensões: a da articulação e sequencialidade das aprendizagens e a do acompanhamento das práticas letivas. Estes elementos são justificados pelo incipiente trabalho colaborativo dos professores, seja ele na preparação da atividades, da partilha de materiais pedagógicos ou dos processos avaliativos. Os dois fatores associados a estas situações detêm cerca de 80% dos pontos fracos apontados no *domínio dois – Prestação do serviço educativo*.

As escolas analisadas parecem revelar dificuldades ao nível da visão, estratégia e conceção das atividades. Os relatórios indiciam que a definição de objetivos, de metas e estratégias nos documentos estruturantes da escola carece de melhoria. São apontadas lacunas e até algumas incoerências entre os documentos das escolas, designadamente entre os projetos educativos e os planos anuais de atividades. A conceção dos documentos não obedece a uma matriz comum como se verifica nos três países em comparação.

O elemento mais débil que é apontado em todos os relatórios é o da *capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. É o único domínio onde a classificação maioritária não é o Bom. São avançados alguns indicadores que revelam as dificuldades sentidas nesta área: o trabalho da equipa de autoavaliação é incipiente, como o é a participação de outros elementos da comunidade e na maior parte dos casos não se vislumbra qualquer impacto do processo de autoavaliação na melhoria da escola.

Os aspetos mais positivos são apontados essencialmente ao nível da capacidade das escolas se articularem com entidades do meio para proporcionarem melhores respostas educativas aos seus alunos e também ao nível do empenho e da motivação dos profissionais nas suas práticas.

Mas, para além dos elementos facultados à escola para a sua melhoria, os relatórios também evidenciam o desempenho das escolas na lógica da prestação de contas através dos descritores para a gestão dos recursos humanos e materiais e também em relação aos próprios resultados escolares dos alunos que são comparados com as médias nacionais.

2. Limitações aos modelos de avaliação das escolas

Apercebemo-nos de algumas limitações dos modelos estudados e que podem decorrer do facto de as escolas serem essencialmente organizações de pessoas, dificultando, ou mesmo impedindo, que possam ser completamente enquadradas. Aliás, esta é a grande limitação que está associada aos modelos de avaliação e que Santos Guerra (2000 e 2002) também constatou ao considerar que a avaliação externa, sendo uma imposição da administração leva a que se criem mecanismos de resistência às mudanças que um sistema de avaliação poderia trazer ao interior das escolas.

A grande dificuldade, em nosso entender, resulta no facto de se tornar preciso centrar a atenção na individualidade de cada escola, sem que se perca a dimensão global do

sistema educativo, gerindo as dimensões locais e as globais. Este exercício ao nível da conceção do modelo e da sua operacionalização poderá mobilizar as escolas para melhores desempenhos e o sistema educativo no seu todo poderá beneficiar das atividades realizadas localmente.

A pressão que se vem exercendo em torno da qualidade das escolas, sendo esta muitas vezes associada apenas aos resultados académicos dos alunos, leva a que não se conheçam dimensões, registos e desempenhos da escola.

Por exemplo, a implementação do atual modelo de avaliação externa das escolas em Portugal não tem vindo a permitir que se saiba o perfil do sucesso escolar dos alunos, com identificação precisa das áreas mais deficitárias e quais os anos mais problemáticos.

De facto, não se conhece o peso dos fatores contextuais no valor esperado do desempenho e o valor acrescentado em cada escola, por nível de ensino, pois não foram introduzidas essas variáveis de modo a tornar possível conhecer o desempenho local e comparar contextualmente com a dimensão nacional.

A pressão para a melhoria dos resultados leva a que, por vezes, não se dê a devida atenção para os processos pedagógicos. Torna-se difícil captar como se trabalha e se aprende nas escolas, como se trabalham as aprendizagens, em especial as académicas, e como se opera o desenvolvimento das crianças e dos alunos, em cada nível de ensino.

Mas também não se sabe verdadeiramente como funcionam os departamentos curriculares e como se cuida do desenvolvimento profissional docente. Ou ainda perceber qual é o papel da autoavaliação na melhoria organizacional da escola.

O modelo teórico criado terá, eventualmente, algumas falhas que impedem o conhecimento destas situações agora apontadas. Porém, é certo que o modelo praticado veio demonstrar essas mesmas dificuldades. As deficiências apontadas a algumas destas áreas ou a sua ausência nos descritivos dos relatórios, permitem concluir pela existência de limitações na conceção e operacionalização do modelo.

Nos países analisados também são notórias as dificuldades em apreender algumas das áreas fundamentais das escolas. A articulação entre os processos de autoavaliação e de avaliação externa é ténue. Parece tornar-se imperativo que estes dois tipos de avaliação

se articulem e complementem, com o objetivo de melhorar o desempenho global da escola.

No entanto, a par dos constrangimentos, a aplicação do modelo evidencia algumas potencialidades de melhoria e desenvolvimento.

3. Potencialidades do processo

A reflexão sobre o desenvolvimento do processo suscitou a questão da sua sustentabilidade: quem acompanha, apoia, capacita de forma continuada e sistemática? Quem trabalha na retaguarda das escolas para as escolas? Que autonomia e que recursos para conceber e por em prática processos de aprendizagem e de organização escolar diferentes, para responder aos contextos? Sem uma resposta com uma informação qualificada, a avaliação poderá não cumprir bem sua função de estratégia de melhoria.

Como se pode promover a melhoria da escola? Pode melhorar a partir da pressão externa? Qual o papel que está reservado para os atores locais? Estas questões estão cada vez mais associadas ao desenvolvimento dos modelos de avaliação das escolas e nesse sentido emerge a necessidade de uma maior articulação dos dois tipos de avaliação – a avaliação interna e a avaliação externa.

Na avaliação interna, como se referiu anteriormente, o processo é conduzido por membros da comunidade escolar, com o objetivo de identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilidade de elaboração conjunta de planos de melhoria, partindo da reflexão e reformulação dos projetos, numa atitude dinâmica de desenvolvimento organizacional.

A este propósito, conhece-se pelas leituras referidas que as práticas de autoavaliação em escolas de diversos países europeus têm características comuns, concretamente: liderança forte; metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de autoavaliação e de melhoria; definição e comunicação clara de políticas e de orientações; atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria de resultados; dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos; bom planeamento das ações e da afetação de recursos; equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade; infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo. Em Portugal como foi observado, na análise interpretativa, não se pode concluir na mesma linha, porquanto as

práticas de autoavaliação são o elemento mais deficitário, em termos avaliativos, de todas a atividade da avaliação externa das escolas.

Na avaliação externa o processo é conduzido por agentes exteriores à escola, pertencentes a agências de avaliação, públicas ou privadas. Pode ser considerada mais objetiva do que a avaliação interna, por se basear em dados quantitativos, possibilitando comparações, permitindo o estabelecimento de padrões de qualidade, de referenciais comuns a todas as escolas. Porém, a avaliação interna traduz melhor a complexidade da atividade educativa, pois nem todos os indicadores cabem numa avaliação pontual, extemporânea ao clima organizacional próprio de cada escola, na sua singularidade.

Este confronto de perspectivas tende a ser atenuado com a prática simultânea, em muitos países, destas duas formas de avaliação, destes dois olhares sobre a vida das escolas.

Para se compatibilizar os interesses intrínsecos dos dois tipos de avaliação parece essencial que sejam facultados, e no caso de Portugal não tem existido essa prática, os elementos fundamentais para a construção dos dispositivos de autoavaliação e que as escolas tenham também acesso a dados que são verdadeiramente de referência para se poderem comparar tendo em conta os fatores contextuais de cada estabelecimento, e não através da comparação em bruto dos resultados escolares dos alunos obtidos nos exames nacionais. Pode-se assim calcular o valor esperado e o valor acrescentado da escola, perceber, finalmente, qual o efeito do estabelecimento na melhoria dos resultados escolares dos alunos que o frequentam.

Nestes termos, parece-nos que o aperfeiçoamento do modelo de avaliação ganharia em contemplar processos de análise multinível capazes de abranger, de modo compreensivo a diversidade dos objetos e a imprevisibilidade do modo como interagem com o contexto e entre si, como já foi mencionado anteriormente.

Mas não poderia ignorar na sua formulação os contributos que as correntes de investigação, designadamente sobre a eficácia e a melhoria das escolas (Hopkins, 1996). No primeiro caso, *school effectiveness*, tem procurado estabelecer a lista de fatores que descrevem as características positivas das escolas eficazes: escolas onde os alunos obtêm bons resultados para além das suas condições de entrada. No segundo, *school improvement*, centrou-se nos processos de mudança dentro das escolas e no processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições que motivam.

Ambas as correntes procuram resolver o problema da melhoria da escola, a partir de diferentes perspectivas.

Esta melhoria não poderá deixar de ter presente os fatores associados ao efeito de escola: liderança, implicação dos pais na vida da escola, participação dos professores e dos alunos na decisão acerca dos objetivos, a construção do projeto educativo e do sentido da organização.

Em suma, à convergência de perspectivas para atingir as finalidades da avaliação poderá potenciar novas abordagens de avaliação externa que tenha em consideração, entre outros fatores, a valorização de estratégias de formação de professores, as políticas de inovação, planos de desenvolvimento concertados com outras escolas e o aprofundamento de uma visão partilhada de escola, enquanto serviço público, que tem o dever de prestar contas e melhorar o seu desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
- Afonso, A. J. (1999). “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”. *Inovação*, n.º 12, pp. 121-138
- Afonso, A. J. (2009). “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares”. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, 13, pp. 13-29
- Afonso, N. (1995) “Que fazer com esta ‘Reforma’? Notas à margem de um relatório”. *Inovação*, n.º 8, pp.105-122
- Afonso, N. (1999) “ A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa”. *Inovação*, n.º 12, pp.45-64
- Afonso, N. (2002). “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola.” In: Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.) (2002), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2007). “A Avaliação das Escolas no Quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação”. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos. Actas do seminário*. Lisboa: CNE. pp. 223-228
- Agambar, C. (1999) “O modelo de intervenção na Inglaterra e no País de Gales – O papel do OFSTED”. In IGE *1ª Conferência nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. p. 55 -60
- Alves, J. C. e Guerreiro, H. (2004), “A efectividade da autoavaliação”. *1ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Amaro, G. (1997). “Indicadores das aprendizagens dos alunos: criação e impacto nas políticas de avaliação dos sistemas educativos” *Inovação*, vol.10, nº 2 e 3, pp.315-326
- Antunes, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas Instituições e Processos Educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5. pp. 37-62

-
- Argyris, Ch. et Schön, D. (2002). *Apprentissage Organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Azcutia, Julio Puente (1999) “Instituciones evaluadoras y administración educativa”, In: *Instituciones para la evaluación del sistema educativo*, Jornadas Ministério de Educación y Cultura. Consultado em Abril de 2000 em <http://www.ince.mec.es/jornad>
- Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa
- Azevedo, J. M. (2007). “Estudo: avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Actas do seminário. Lisboa: CNE. p. 13-100
- Ball, S. (2004). “Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar”. *Educação & Sociedade*, 25, 89, pp. 1105-1126.
- Baptista, M. E. (2007). *A Auto-avaliação: Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bárrios, A. (1999). “Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da escola”. *Inovação*, n.º 12, p. 85-104
- Barroso, J. (1996) “O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída” In: J. Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J. (1997) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (1999) “Regulação e autonomia da escola pública. O papel do Estado, dos professores e dos pais” *Inovação*, n.º 12, p. 9-33
- Barroso, J. (2000).” Avaliação e autonomia”. *Inspecção-Geral da Educação – Informação*. Ano 8, nº1, Dezembro de 2000. P.20-34
- Barroso, J. (2001), *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa*; efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e

-
- agrupamento de escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.(Policopiado)
- Barroso, J. (2003), “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”. In BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*,. Porto: ASA.
- Barroso, J. (2004), “A Autonomia das Escolas: Uma ficção necessária” *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 17, n.º 002. Braga: Universidade do Minho. pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005a). “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas” *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, no.92, pp.725-751
- Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Blok, H., Slegers, P.e Karsten, S. (2008). “Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model” *Journal of Education Policy*,23:4, pp. 379-395
- Blunkett, D. (2001). *Schools building on success*: London: The stationery office
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2004). “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas e practicas sobrerreguladas”. *Revista de Educación*, 333 (1), pp. 91-117.
- Bolívar, A. (2007). “A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas”. In IGE (2007). *A Escola face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Bouvier, A. (1998). “ Évaluation ou pilotage au sein des organisations de formation? ” In G. Pelletier (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Montréal, Editions de l'AFIDES, pp. 137-150.
- Cantábria (s/d) *Plan de evaluación de centros escolares*. Consultado em Julho de 2010 em

[http://www.educantabria.es/docs/planes/plan_evaluacion/evaluacion_centros/pla
n_evaluacion_centros_escolares.pdf](http://www.educantabria.es/docs/planes/plan_evaluacion/evaluacion_centros/pla
n_evaluacion_centros_escolares.pdf)

- Casanova, M. A. (2007). “Hacia la selección de indicadores críticos en los centros docentes”. *Avances en Supervisión Educativa*, 5.
- Castilla La Mancha (2003). *Plan de evaluación de los centros docentes en la comunidad de Castilla la Mancha*. Consultado em Julho de 2010 em <http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm>
- Castro Ramos, C. (2001). *Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Castro Ramos, C. (2003) “Editorial”. In *IGE Informação*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação. Ano 4, nº 6-8
- Castro Ramos, C. (2004), “Linhas orientadoras da política educativa: a estratégia de 2010 – políticas europeias para a educação e o desenvolvimento”. *1ª Convenção da Inspecção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Castro Ramos, C. (2007). “Avaliar as escolas em contexto de autonomia”. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Actas do seminário. Lisboa: CNE. p. 193-207
- Centra, J. e Potter, D. (1980). School and teacher effects: an interrelational model, *Review of Educational Research*, (80). pp. 273-291.
- Challen, A., Machin, S. e McNally, S. (2008) “Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation” *Programma education fga working paper* N. 1 (11/2008) Fondazione Giovanni Agnelli,
- Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião organizativo*. Lisboa: ME-PEPT
- Clímaco, M. C. (1997). “A avaliação do funcionamento das escolas: questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1)”. *Inovação*, vol.10, nº 2 e 3, pp.207-240

-
- Clímaco, M. C. (1998). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um projecto*. Lisboa: IGE/ME.
- Clímaco, M. C. (2002). “A inspecção e a avaliação das escolas”. In J. Azevedo (Org.) (2002) *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa pp. 63-67
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas de educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (Coord.) (2001) *Avaliação Integrada das Escolas, relatório nacional, ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Cohen, L. e Manion, L. (1987). *Research methods in education*. New York: Croom Helm
- Coimbra, M. C. (2008). “A avaliação externa, o novo regime jurídico de administração e gestão e a liderança nas escolas”. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.) (2008), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2007), *Avaliação de Escolas, Modelos e Processos*, Lisboa: ME.
- Correia, José Alberto (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.) (2002), *Avaliação de Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org.) (2008), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Creemers, B. P.e Scheerens, J. (Eds.), 1989). “Developments in school effectiveness research”. *International Journal of Educational Research* (Número especial), (13), 7.
- Cros, F. e Bon, A. (Coord.). (2006) *Les evaluations en education au niveaus internacional: impacts, contradictions, incertitudes*. Sévres:CIEP
- Dasté, Pierre (2002). *Les évaluations des lycées et les usages de ces évaluations*. HCEE

-
- David Plowright. (2007). "Self-evaluation and Ofsted Inspection". *Developing an Integrative Model of School Improvement Educational Management Administration & Leadership*. SAGE
- De Ketele, J.-M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget
- Delgado, J. e Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Demailly, L., Deubel, P., Gadrey, N. e Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Demeuse, M. e Baye, A. (2001) "Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement". *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*. Université de Liège, n° 5-6, pp. 24-50. Acedido em Fevereiro de 2009 em: http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers5_4.pdf
- Derouet, J. (1996) "O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objecto científico em redefinição" In: J. Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Derouet, J. (1999). "A autonomia dos estabelecimentos de ensino em França: as conquistas e as dificuldades de uma política de descentralização". *Inovação*, n.º 12, pp. 35-44
- Dias, M. (1999). "A autonomia da escola em Portugal: igualdade e diversidade". *Inovação*, n.º 12, pp. 105-120
- Díaz, A. (2003) *Avaliação da Qualidade da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Dupriez, V. (2005). "Régulation et pilotage des systèmes scolaires: les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés, l'Angleterre et la Belgique francophone". *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (1). pp. 37-52
- Durán, D. (2004) "La reacción de los profesores a las evaluaciones externas de los establecimientos escolares: proposición de un modelo". *Education Policy*

-
- Analysys Archives* (12) 9. Consultado em Setembro de 2010 em <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n9>
- Duru-Bellat, M. e Meuret, D. (2001). “Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires” *Revue Française de Pédagogie*, n.º 135, abril-mai-juin. pp. 173-221
- Escudero, T. (1997). “Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Consultado em Julho de 2010 em http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Estevão, C. (1998), *Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexão em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização*, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Étienne, J. e Wicker, B. (2005) L’usage des outils de pilotage élaborés par les académies ou mis à leur disposition. *Rapport à monsieur le ministre de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche Paris: IGEN/IGAENR*
- Étienne, J., e Gauthier, R.-F. (2004) *L’évaluation des collèges et des lycées en France : bilan critique et perspectives en 2004*. Paris: IGEN/IGAENR
- Eurydice (2004). *Evaluación de los Centros de Enseñanza Obligatoria en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Secretaria General Técnica
- Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa – Políticas e Medidas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Fernández Díaz, M. J. (1997). “Evaluación de centros educativos.” *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Consultado em Março de 2010 em http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm
- Figueiredo, C. e Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

-
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Edições Almedina
- Formosinho, J. (2007) “A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007”. In IGE (2007). *A Escola face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Faubert, V. (2009), “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, N.º. 42, OECD Publishing. doi: 10.1787/218816547156
- Góis, E. (1997) “A auto-avaliação das políticas da escola” *Inovação*, vol.10, nº 2 e 3, pp.241-258
- Gomes, R. (1999). “25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal.” *Educação, Sociedade e Culturas* nº 11. Porto: Edições Afrontamento. pp.133-164
- Gómez, G. V. (1999) “La supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo”. *Revista de Educación*, n.º 320, pp.121-139
- Gonzalez, M. T. (Coord.)(2008).*Organización y gestión de centros escolares – Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación
- Heckscher, C. e Donnellon, A. (ed.) (1994). *The Post-Bureaucratic Organization: new perspectives on organizational change*. Newbury Park: CA: Sage
- Hopkins, D. (1996). “Estrategias para el desarrollo de los centros educativos”. In Universidad de Deusto (Eds.). *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. pp. 377-402.
- Igea, D.; Agustín, J.; Beltrán, A.; e Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Inspeção-Geral da Educação (1998). *Plano de actividades 1997/1998*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (1999). *1ª Conferência nacional da Inspeção-Geral da Educação - Actas*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2002). *Avaliação Integrada das Escolas – Apresentação e procedimentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação

-
- Inspeção-Geral da Educação (2004a). *1ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2004b). *Plano de actividades 2004*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2005). *A aferição da efectividade da auto-avaliação das escolas – Roteiro*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2007). *A Escola face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Inspeção-Geral da Educação (2009). *Efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007 – Relatório*. Lisboa: IGE
- Inspeção-Geral da Educação (2010.) *A avaliação externa das escolas – Relatório nacional 2008/2009*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (2006). *¿Qué evaluar en los centros educativos? Plan de Evaluación de Centros Docentes en Canarias*.
- Instituto de Evaluación (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009 - Marco de la Evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica
- Key, T. (2002) “A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (*Office for Standards in Education*) em Inglaterra”. In J. Azevedo (Org.) (2002) *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa pp.51-59
- Laderrière, P. (1996) “A investigação sobre a escola: perspectiva comparada” In: J. Barroso (Org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora
- Lafond, M. (1998) “A Avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para a escola e para a administração” In *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J. e Machado, J., (1998), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, Lisboa, Edições ASA.
- Landsheere, G.(1997) *A Pilotagem dos sistemas educativos*. Porto: Edições Asa
- Lessard-Hébert, M; Goyette, G e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget

-
- Lhermet, P. e Michel, A. (2004). *Evaluation de l'enseignement dans l'Académie de Toulouse* Rapport des Inspections Générales, MENESR.
- Lima, L. (1999). “Autonomia da pedagogia da autonomia”. *Inovação*, n.º 12, p. 65-84
- Lucas, C. (2008). *A Inspeção e a Educação de Infância*. Penafiel: Editorial Novembro
- Lüdke, M. e André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU
- Lukas, J.F. e Santiago, K.M. (2004). “Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado em Junho de 2010 em <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Lupi3n, B. (2001). *La cultura de la evaluaci3n como proceso de mejora de un centro educativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
- Marchesi, A. (2002). “Mudançãs educativas e avaliaçãõ das escolas”. In J. Azevedo (org.), *Avaliaçãõ das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: Asa, p. 33-50.
- Maroy, C. (2005). “Vers une r3gulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe?” *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation - nº 49 - décembre*
- Martin-Molero, Francisca (1999) “Supervisi3n de la calidad docente”. *Revista de Educaci3n*, n.º 320, p. 141-158
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Meuret, D. (2003). “La r3gulation par les r3sultats: pourquoi est-ce si choquant”. *Administration et Éducation*, nº 98, 2º trimestre. pp. 57-66
- Meuret, D. (2004). “La autonomia de los centros escolares y su regulaci3n”. *Revista de Educaci3n*, 333 (1), pp. 11-41.
- Michel, A. (1996) “La conducci3n de un sistema complejo: la Educaci3n Nacional” *Revista Iberoamericana de Educaci3n*, n.º 10, p. 13-36
- Moreira, M. C.(2005). *Avaliaçãõ Institucional Escolar: um estudo explorat3rio de uma experiênciã*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho

-
- Murillo, F. J. (2003). “El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”. *REICE*, Vol. 1, n.º 2. Acedido em 15 de Julho de 2009 em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2>.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación Basada en el Centro: Un Dialogo para la Mejora Educativa*. Bilbao, Spain: Ediciones Mensajero,
- Normand, R. (2006). “L’écôle efficace ou l’horizon du monde comme laboratoire”. *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 32, nº 1, p. 53-70.
- Normand, R. (2008). “Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação”. *Revista Lusófona de Educação*, 2008,11, 49-76
- Obin, J.-P.(1991). *Audit des dispositifs concernant les projets d’établissements*. Paris : MEN/ IGEN-IGAEN.
- OFSTED (2004). *The future of de inspection – a consultation paper*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2005). *A New Relationship with Schools: Improving Performance through School Self-Evaluation*. Londres: OFSTED.
- OFSTED (2009a). *Common inspection framework for further education and skills 2009*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2009b). *OFSTED inspects. A framework for all OFSTED inspection and regulation*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2009c). *The Annual Report of Her Majesty’s Chief Inspector of Education, Children’s Services and Skills 2008/09*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2010a). *Conducting school inspections*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2010b). *The evaluation schedule for schools*. Londres: OFSTED
- OFSTED (2010c). *The framework for school inspection*. Londres: OFSTED
- Oliveira, P. *et al* (2006). Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 17 de Fevereiro de 2009 em [www.min-edu.pt/np3content/?newID=49&file Name=relatorio_final.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newID=49&fileName=relatorio_final.pdf)

-
- Pallares, S. & Buch, R. (2007) “La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado”. *Avances en Supervisión Educativa*, 5. Consultado em Fevereiro de 2009 em http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=145&Itemid=65
- Pañela, M. (2005). *Plan de evaluación – Proyecto del departamento de educación*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Pérez, J. (2007). “Evaluación de centros y calidad”. *Avances en Supervisión Educativa*, 5. Consultado em Fevereiro de 2009 em http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=145&Itemid=65
- Perret, F. e Bossard, T. (2005) *Évaluer pour évoluer - La problématique de l'évaluation dans les travaux des inspections générales*. Paris: La documentation française
- Plowright, D. (2007) “Self-evaluation and Ofsted Inspection Developing an Integrative Model of School Improvement”. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE Publications (BELMAS Vol 35(3) pp. 373–393
- Pons, X. e Van Zanten, A. (2007). “Knowledge circulation, regulation and governance” In: Delvaux, B.; Mangez, E. *Literature review on knowledge and policy*. pp. 104-137.
- Purkey, S. e Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4). pp. 427-452.
- Quere, M. (2010). *3 indicateurs de résultats des lycées*. Ministère de l'éducation nationale: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- Raham, H. (2003). “Linking Evaluation and School Success. Building School Success through Accountability”. Comunicação apresentada no The Annual Conference of La Société Québécoise d'évaluation de programme (SQÉP) and L'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE) Saint-Hyacinthe, Québec. 30 de outubro.
- Ramírez, A. & Lorenzo, E. (2009). “Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en andalucía. Una adaptación al modelo EFQM” *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 2, Número 2
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art2.pdf>

- Rocha, A. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa
- Roggero, P. (2002) “Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável.” *EccoS revista científica*, Vol.4, nº 2. São Paulo: Centro Universitário nove de Julho. P. 31-46
- Rudd, P. e Davies, D. (2000). “Evaluating School Self-Evaluation.”. Paper presented at the *British Educational Research Association Conference*, Cardiff University, 7-10 September.
- Ruiz Ruiz, J.M. (1995). “La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8.
- Sanders, J. R. (1988). *Approaching Evaluation in Small Schools*. ERIC Digest.
- Santos Guerra, M. A. (2000). “Metaevaluación de las escuelas: el camino del aprendizaje, del rigor, de la mejora y de la ética.” *Acción Pedagógica*, 9(1 y 2), pp. 18-23.
- Santos Guerra, M. A. (2002). “Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas”. In Joaquim Azevedo (Org.) (2002) *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa pp.11-31
- Saraiva, P. M. & Rosa, M. J. (1999). *Parecer sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas da Inspeção-Geral da Educação*. Documento de Trabalho, Coimbra.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos. Cancún, Q.R. (México), 11-13 de junio.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Editora ASA
- Senge, P. (1990). *La cinquième discipline*. Paris : FIRST
- SICI (2003). *Effective School Self Evaluation*. SICI: Consultado em Julho de 2009 em http://www.sici-inspectorates.org/ww/en/pub/sici/projects/effective_school_self_evaluati.htm.

-
- Simões, G. (2007). “A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação”. *Sísifo Revista de Ciências da Educação* Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. pp. 39-48
- Simons, H. (1993). “Avaliação e reforma das escolas”. In Estrela, A e Nóvoa, A. (org.) *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, p. 155-170
- Sousa, A. (2005) *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Stake, R. (1999). *The Art of Case Study Research*. 6ª Ed. London: Sage
- Stufflebeam, D. (1997). *Strategies for institutionalizing evaluation: Revisited*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. (2003). “The CIPP Model for Evaluation: An update, a review of the model’s development, a checklist to guide implementation”. Presented at the 2003 *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN)*, Portland, Oregon.
- Teodoro, A. e Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10. pp. 13-26
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer
- Thélot, C. (1994). “L’évaluation du systeme educatif français”. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 107, abril-mai-juin pp. 5-28
- Tiana, A. (1996) “La evaluación de los sistemas educativos” In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 10, pp. 37-61
- Toranzos, Lilia (1996) “Evaluación y calidad” In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 10, p. 63-78
- Ureta, C., Blanco, A., Cazorla, A., Pérez, M. (1995) *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez anos de investigacion*. Madrid: CIDE/MEC
- Van Zanten A. (2002) “Educational change and new cleavages between headteachers, teachers and parents: global, national, and local perspectives on the French case.” *Journal of Education Policy*, vol 17, 3, pp 289-304

-
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo do impacto do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Vial, M. (2001) "Evaluation et régulation", participation à l'ouvrage collectif de Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*. Bruxelles: De Boeck, pp. 68-78
- Vila, T. G. (1999). "Sobre el futuro de la inspección educativa: consideraciones en el umbral del siglo XXI". *Revista de Educación*, n.º 320, pp. 159-191
- Webster, J. W. (1998). "A Comprehensive System for the Evaluation of Schools". Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, April 13-17.
- Whitty, G. (2000). "Education reform and education politics in England: a sociological analysis". Comunicação apresentada no seminário *'Education at the Crossroads: Education Reform and Education Politics in Japan and England'* em Outubro de 2004. Consultado em Agosto 2010 em http://www2.cddc.vt.edu/digitalfordism/fordism_materials/whitty.pdf
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Wrigley, T. (2004). "School effectiveness?: the problem of Reductionism". *British Educational Research Journal*. Vol. 30, No. 2, April. pp. 227-244
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (3ª ed.) Porto Alegre: Bookman

Normativos:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio – Cria o Grupo de Trabalho para a realização da Avaliação Externa das Escolas

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas.

Parecer n.º 5/2008 do Conselho Nacional de Educação, de 13 de junho

Parecer n.º 3/2010 do Conselho Nacional de Educação, de 9 de junho

Education Reform Act 1988, 29 July

Further and Higher Education Act 1992, 6 March

Learning and Skills Act 2000, 28 July

Education Act 2005, 7 April

Loi d'orientation n.º 89-486 du 10 juillet 1989

LOGSE (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3-10.

LOPEG (1995). Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, de 20-11.

LOCE (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23-12,

LOE (2006). Ley Orgánica de Educación, de 2/2006