

SINERGIAS ENTRE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

*IV Seminário MAEE e II
Seminário Internacional
Mecanismos de Mudança nas
Escolas e na Inspeção*

LIVRO DE ATAS



FICHA TÉCNICA

Título

Livro de Atas do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção

Coordenação

Isabel Fialho & Marcelo Coppi

Edição

© Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1.^a Edição, Évora, 2022 www.ciep.uevora.pt

Capa e Contracapa

Mafalda Pequeno

Conceção e Composição

Marcelo Coppi

Formatação e Paginação

Marcelo Coppi

ISBN

978-972-778-240-6

Data de publicação

Setembro de 2022

«Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017»

AValiação EXTERNA DE ESCOLAS DO INTERIOR: PERSPETIVAS E ENTRAVES À MELHORIA

Paula Martins | Universidade Aberta | pcrmart@aeas.pt

Filipa Seabra | Universidade Aberta | fseabra@uab.pt

Resumo

A Autoavaliação (AA), Avaliação Interna (AI) e Avaliação Externa (AEE), são procedimentos orientados para a análise e melhoria das práticas, em contexto escolar. Esta última assenta, *em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas*, alinhada com orientações da UE, UNESCO e OCDE, entidades/organizações internacionais de atuação significativa no que concerne à definição de políticas educativas. O principal objetivo da AEE é garantir a qualidade, alcançar isto, implica a revisão sistemática da prestação do ensino de forma a manter e melhorar a qualidade, equidade e eficiência. Assim, um dos mecanismos fundamentais é a AEE (em Portugal, realizada pela IGEC), cuja data de início foi em 2006 “Programa de Avaliação Externa das Escolas”, atualmente está no 3.º ciclo de avaliação (iniciado em abril de 2019 e com uma fase piloto em 2018). No futuro trabalho de investigação cujo projeto apresentamos, o objeto de investigação será a AEE em alguns Agrupamentos de Escolas e/ou Escolas Não Agrupadas do interior do país, porque apesar da (tentativa) mudança de paradigma das políticas nacionais, verifica-se que ainda não existe um equilíbrio territorial. Aliás, o “Monitor da Educação e Formação de 2020” refere que *os diplomas aumentam na União Europeia mas continua a existir as assimetrias regionais, a análise da variação do número de licenciados tendo em conta o grau de urbanização das regiões, feita pela Comissão Europeia, revela um “fosso claro” em matéria de qualificações entre cidades, vilas e zonas rurais em todos os Estados-membros. Enquanto o mercado laboral das cidades atrai maior número de licenciados em qualquer um dos países da União Europeia, as assimetrias quanto ao número de licenciados nas zonas urbanas e rurais têm contornos marcadamente específicos em cada país*, lê-se no relatório. Em terra lusa, as assimetrias são evidentes entre um litoral e o interior, e podem colocar em risco o almejado sucesso/qualidade nas escolas do interior, e, conseqüentemente, levar a que os resultados de uma avaliação externa, fiquem aquém do desejável. Assim, urge conhecer as realidades das escolas do interior, para, de forma equilibrada, corrigir os “obstáculos”, promover-se uma cultura de escola e “pensar” a escola, sobretudo como uma organização aprendente e curricularmente inteligente (Leite, 2003). Tentar-se-á verificar o impacto dos vários ciclos de AEE em Escolas ou Agrupamentos que tenham estado ou estejam sujeitos a Planos de Acompanhamento e de Melhoria, para aferir das perspetivas dos atores e entraves à melhoria. Pretende-se um “olhar” que permita compreender os resultados em consonância com o enraizamento regional/local.

Palavras-chave: avaliação externa das escolas, áreas de melhoria, entraves à melhoria, interioridade.

INTRODUÇÃO

Através dos estudos feitos, nomeadamente os realizados pelo Projeto MAEE, coordenado pelo prof. José Augusto Pacheco, constata-se que a Avaliação Externa das Escolas (AEE) “tem produzido impacto e efeitos, principalmente:

a) na melhoria da escola, mais a nível organizacional do que a nível curricular e pedagógico;

b) na consolidação da autoavaliação de escolas, à semelhança dos contextos internacionais;

c) na participação da comunidade na vida da escola, reforçando as parcerias existentes e ampliando a intervenção da comunidade;

d) na aceitação do modelo de Avaliação Externa das Escolas;

e) na institucionalização de planos de melhoria focados nas fragilidades identificadas pela AEE” (Site do projeto MAEE, 2021).

No entanto, e aquando da consulta dos Relatórios de AEE, sobretudo do 1.º e 2.º ciclos de avaliação, verifica-se que alguns Agrupamentos e/ou Escolas, não conseguem obter resultados satisfatórios em algumas áreas, necessitando até de um Plano de Acompanhamento e de Intervenção ou de Melhoria, de forma a corrigir e ultrapassar lacunas. Algumas dessas instituições de ensino localizam-se no interior do país. Sabe-se que as discrepâncias regionais sobretudo entre litoral e interior são uma realidade (até evidentes nos rankings, onde os resultados dos alunos nos centros urbanos e no litoral são significativamente superiores aos do interior, o que se verifica desde 2010 algumas diferenças entre classificações médias obtidas em escolas dos distritos do litoral e as do interior do país (tal como ilhas). Por exemplo, se, em Lisboa, a média - a mais alta do país - situa-se nos 10,92 valores, a queda pode chegar bem próximo dos dois valores, com os distritos de Évora, Bragança, Guarda, Beja, Castelo Branco e Portalegre e as regiões autónomas da Madeira e dos Açores a registarem médias negativas). Apesar da mudança de políticas e da tentativa de mudar paradigmas e mentalidades sobre as regiões do interior, ainda há muito por fazer na área da educação. Tanto assim é, que o Governo anunciou, no mês de março de 2021², que o interior irá receber dois terços do novo investimento para recuperar escolas, ou seja as regiões do interior irão receber 65% dos 106 milhões de euros que o Governo reprogramou no âmbito do Portugal 2020 para requalificar as escolas do interior. Isto demonstra que existe, nos atores políticos, a perceção de que é necessário investir na área da educação, e sobretudo nessas regiões (talvez mais ainda mais significativa e evidente com o contexto pandémico, que se vive desde março de 2020 e que também está a obrigar a repensar o sistema educativo), parece existir a certeza de que urge requalificar, o que poderá ajudar à

²<https://observador.pt/2021/03/24/interior-recebe-dois-tercos-do-novo-investimento-para-recuperar-escolas/>

melhoria, ao sucesso, e a um bem-estar social/ coletivo. Perante uma panóplia de situações, surgem questões, tais como:

- Será que não existem outras barreiras que poderão justificar o facto de algumas dessas escolas não conseguirem alcançar melhores resultados na AEE? Se existem, quais são? Como é do conhecimento geral, a AEE, deve propiciar “a compreensão necessária para garantir a retificação e a mudança” (Guerra, 2002, p.271), ou seja avaliar a escola “(...) pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade” (Sanders & Davidson, 2003, p.807), ora isto diz-nos que a avaliação tem um papel determinante na construção de identidades, na identificação de problemas, na definição de estratégias que conduzam a uma transformação/ mudança e a uma melhoria eficazes da qualidade do serviço educativo que prestam. No entanto, a AEE, nos moldes em que se encontra pode não conseguir chegar a alguns fatores que podem ser obstrutivos à *escola de sucesso*, não permitir que se consiga identificar as verdadeiras razões/ barreiras que provocam algumas fragilidades, nomeadamente a ausência de processos eficazes de autorregulação e não entender a sala de aula como o epicentro da ação educativa, verificando-se que as escolas têm a perceção que devem mudar, mas não sabem como melhorar, o que não efetiva alguns dos princípios e objetivos elencados pela IGEC e disponibilizados no respetivo site, em relação aos princípios:

(i) utilidade, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo pelas escolas e das aprendizagens das crianças e dos alunos, dos resultados escolares e do sistema educativo;

(ii) envolvimento e participação da comunidade educativa, reforço da confiança e cooperação dos atores do sistema educativo;

(iii) promoção da supervisão das práticas pedagógicas (em sala de aula e de atividades pelas escolas).

No que concerne aos objetivos:

i) promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos através da identificação dos pontos fortes e das áreas prioritárias para a melhoria da escola;

ii) incrementar a responsabilização a todos os níveis através da validação das práticas de autoavaliação das escolas;

iii) fomentar a participação da comunidade educativa e da sociedade local na vida da escola através de um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho da escola;

iv) contribuir para a regulação eficaz do sistema educativo a todos os níveis dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração da escola de informação relevante.

No seguimento do exposto, torna-se desafiante, através de um trabalho de investigação, promover um “olhar” sobre alguns Agrupamentos ou escolas do interior do país,

entrevistar alguns dos seus atores e sobretudo identificar as perspetivas desses atores e entraves à melhoria. Daí o título escolhido para este estudo empírico, que dará corpo a uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta: *Avaliação Externa de Escolas do interior de Portugal: perspetivas e entraves à melhoria*.

Problemática da investigação

Tendo em conta o estado da arte, que é parco sobre as razões de desnivelamento entre as escolas do interior, do litoral e/ou centros urbanos (encontrando-se apenas estudos sobre avaliação externa em agrupamentos verticais e horizontais de escolas das áreas metropolitanas ou sobre o impacto e efeito da avaliação externa no Processo de Autoavaliação das escolas ou ainda sobre globalização e políticas de accountability no contexto da Avaliação Externa das Escolas) o trabalho de investigação partirá de duas questões de investigação, a saber:

Questão de partida (A) – O que caracteriza agrupamentos de escolas do interior do País cujas áreas de melhoria ao longo dos 3 ciclos de AEE se mantiveram inalteradas?

Questão de partida (B) – Quais as barreiras (internas ou externas?) manifestas nos documentos internos e percebidas pelos atores escolares, que não permitem que a AEE tenha conseguido promover as melhorias esperadas nas áreas de melhoria assinaladas?

Assim, e para dar uma resposta consentânea a estas questões, foram definidos quatro objetivos de investigação:

(i) identificar AE do interior do país que, ao longo dos 3 ciclos de AEE mantiveram áreas de melhoria inalteradas;

(ii) conhecer as perspetivas de atores escolares e documentos sobre as alterações que surgiram nas escolas/Agrupamentos, em consequência do processo de AEE;

(iii) identificar eventuais padrões de características transversais a vários AE nestas circunstâncias;

(iv) conhecer as perspetivas de atores escolares sobre as barreiras à melhoria.

Termina-se este item com o reforço de que

A avaliação externa das escolas constitui uma oportunidade para cada escola se (re)conhecer, refletir, desenvolver uma racionalidade própria e melhorar o seu desempenho, pretendendo simultaneamente a melhoria e a prestação de contas, no quadro da promoção de uma ética profissional assente na responsabilidade e do fomento da participação social na vida da escola. (Azevedo, 2009, p.14)

Enquadramento teórico

A educação é, sem dúvida, o melhor e o mais poderoso investimento que um país pode fazer, pois poderá trazer a médio e longo prazo benefícios não só individuais como

coletivos, assim como benefícios públicos para um país. É bastante conhecido o axioma: “mais caro do que investir em Educação, é não investir em Educação”.

Segundo estudos do Instituto de Ciências Sociais, desde a década de 70 (séc. XX), aquando da formulação das primeiras teorias do crescimento e da elaboração de estatísticas da educação, identificou-se o fraco nível de capital humano como um dos principais fatores de atraso da economia portuguesa. Segundo o INE, até ao final de 2019, apenas 52% da população portuguesa tinha concluído o Ensino Secundário, o que estava abaixo da média da União Europeia, que estava nos 78%. A história ajuda a explicar este baixo nível de instrução, pois, e apesar de Portugal ser um dos mais antigos Estados-nação da União Europeia, tem, em termos históricos, um significativo grau de homogeneidade linguística, pelo que, ao contrário de outros países, não teve a necessidade de apostar na alfabetização da sua população para que se falasse a mesma língua em todo o país. Além deste, existe ainda um outro fator histórico, que não se pode descurar, foi o facto de Portugal ter vivido, durante 40 anos, sob um regime de ditadura e como é sabido este modelo político não apostava na Educação, antes pelo contrário, o objetivo era que a população fosse a mais analfabeta possível e com baixos níveis de instrução. Neste campo, pode-se dizer que Portugal não está sozinho, pois também Itália e Espanha, com um passado histórico idêntico, encontram-se muito aquém do nível educacional da maioria dos países da União Europeia.

Olhando, novamente, para o caso português, verifica-se em Portugal uma evolução, em termos educacionais/alfabetização, que, segundo alguns autores, é bastante positiva, pois, e segundo dados do INE, a população ativa portuguesa (dos 15 aos 64 anos) entre 1998 e 2019 passou de ter, em 1998, menos de 20% da população com o Ensino Secundário e/ou Superior para mais de 52% em 2020. Apesar desta linha evolutiva ascendente, ainda se considera que é insuficiente, pois uma baixa qualificação, poderá ter consequências até no crescimento económico sustentável do país, assim como uma insuficiente capacidade de resposta para enfrentar novos desafios que permanentemente vão surgindo na sociedade,

(...) uma educação de elevada qualidade é vital para a empregabilidade, coesão social e sucesso global a nível económico e social na Europa. Todavia a qualidade deve ser submetida a um processo de acompanhamento e melhoria contínuos, que exige eficazes de garantia da qualidade que cubram todos os níveis de ensino. (Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice, 2015, p. 3)

No entanto, e apesar de ainda se considerar muito parca a evolução que se tem vindo a verificar é, sem dúvida, graças a reformas educativas, que foram introduzidas, ao longo dos anos, que tem surgido algumas mudanças, nomeadamente a implementação de políticas no domínio da autonomia das escolas, tendo como principal objetivo reforçar as competências das escolas para dar uma resposta, de significativa qualidade, aos desígnios do sistema educativo. Convém, clarificar que autonomia da escola não se faz ou não se constrói apenas

por decreto (Decretos-lei 115-A/98 de 04 de maio ou n. 975/2008 de 22 de abril), pelo contrário “esta perspectiva 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, p.186).

As novas exigências que a sociedade, a economia e até a globalização projetam nos sistemas educativos, têm vindo a salientar a relevância dos critérios de qualidade. A qualidade da educação tornou-se uma preocupação fulcral dos sistemas educativos e o seu conceito é complexo,

porque se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; é contingente, porque depende dos objetivos que de definirem, das perceções dos atores e das condições em que ocorre a ação educativa; é normativo, porque depende do padrão de referência. (...) O conceito de qualidade naturalmente associa-se ao conceito de eficácia e eficiência e refere-se (...) ao aumento das taxas de sucesso, à adequação do processo ensino-aprendizagem, incluindo o currículo, à formação de professores, ao reapetrechamento das escolas e ao reforço da qualificação dos jovens. (Venâncio & Otero, 2003, p.63)

Ao falar-se de *qualidade* surge a emergência da avaliação das organizações escolares, quer a nível interno quer externo, como “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” (Clímaco,1998, p.12).

Pode-se dizer que este processo é uma oportunidade de melhoria da ação educativa, apresentando-se como um instrumento de “desregulação” e de “(re)regulação”, tal como defende Bolívar (2004). Por exemplo, na década de 90 (séc. XX), já a OCDE referia-se a “escolas de qualidade”, indicando domínios prioritários, tais como *currículo docente*, *escola*, *recursos*, e a *avaliação*, de forma a incentivar a qualidade da escola. Aliás e no seguimento do exposto, em Portugal, por exemplo, a AEE, tem-se orientado por políticas e processos com alguma oscilação, situando-se entre “conceções de autoavaliação, avaliação integrada e da relação avaliação externa/autoavaliação” (Gonçalves, Fernandes, & Leite, 2014, p.73), ancorando-se em modelos internacionais que são partilhados a nível europeu (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2014) e liderados pela agenda da OCDE, aliás como se observa em muitos países (Tuner & Yolcu, 2014).

Em 2014, os Ministros da Educação da União Europeia reconheceram o papel essencial desempenhado pelos mecanismos de garantia da qualidade no apoio às instituições de educação e de formação. No entanto, estes sistemas de garantia da qualidade devem basear-se em princípios que vão além de uma mera abordagem de *checklist*, há que desenvolver uma cultura empenhada na melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem. Este “olhar” mais atento e promotor de uma qualidade na educação tem sido

acompanhado externamente pela IGEC, cujo 1.º ciclo de avaliação externa das escolas se iniciou em 2006. A AEE, é realizada de 5 em 5 anos, mas para os AE's/ Escolas que recebem uma classificação baixa, o ciclo de avaliação é mais curto (3 ou 4 anos).

No entanto, são necessários outros “olhares”, é imperativo investigar o efeito da AEE no sistema educativo português, tal como já referido, o qual tem sido feito pela equipa de investigadores do Projeto MAEE, tendo este surgido “na continuidade de um projeto nacional sobre a Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (AEEENS), financiado pela FCT e implementado entre 2012 e 2015, cujos resultados apontam para um impacto moderado da AEE nas escolas em Portugal, através de efeitos de legitimação e procedimental, especialmente ligados à autoavaliação e à avaliação externa de aprendizagens”.

Após análise dos relatórios relativos à AEE da IGEC e do Projeto MAEE, assim como do CNE, verifiquei que ainda não são identificadas de uma forma plausível as razões que poderão levar a que muitas escolas do interior, não consigam alcançar resultados satisfatórios. A experiência docente e de gestão escolar leva-nos a ter interesse em desocultar os fatores que poderão obstruir a melhoria de algumas dessas escolas.

A partir do estado da arte, pode-se dizer que não existe um estudo específico sobre escolas do interior, nem a identificação concreta das barreiras que estão a bloquear o sucesso de um AE ou de uma escola. Por exemplo, no estudo empírico da Maria José Broeiro Gonçalves (2009), que recaiu sobre um Agrupamento Vertical de Escolas de Lisboa, refere que todos os pontos fracos e os constrangimentos apontados no relatório da AEE registaram melhorias, embora não como desejado e não identifica em concreto esses obstáculos ou barreiras, apenas refere que apesar da melhoria que se vai verificando, ainda falta aos Agrupamentos ou Escolas um apoio suplementar para a concretização dos planos de melhoria. Torna-se imperativo questionar: Mas que tipo de fatores poderão condicionar essa implementação?

Em relação à restante literatura conclui-se que a AEE produz efeitos de melhoria nas escolas; no importante papel das lideranças; o quanto é benéfico o desenvolvimento de sinergias positivas entre a AEE e a AI; também se constata que são os Agrupamentos ou as Escolas com classificações mais baixas que recorrem com mais frequência ao Contraditório. Destaco ainda a conclusão da dissertação de Ila Beatriz da Silva Maia (2019, p.131): “a escola precisa de ser repensada a partir dos efeitos da globalização”.

Conclui-se assim, que, em termos de AEE, o que se explora mais é o impacto que os relatórios da AEE tiveram nos Agrupamentos/Escolas, quer a nível de mudança de procedimentos internos, nomeadamente no envolvimento e a perceção da classe docente em relação aos mesmos e não se debruçam sobre as causas percebidas e barreiras. No respeitante às áreas sugeridas como as mais deficitárias relaciona-se sobretudo com a

criação de mecanismos sustentados na Autoavaliação (AA) e na Avaliação Interna (AI), quer individual quer organizacional; o envolvimento dos pais/Encarregados de Educação e de outros parceiros locais na vida das escolas e no processo escolar dos seus educandos, decorrente da Avaliação Externa (AEE), pois o grau de participação dos pais na vida da escola vai decrescendo, à medida que os filhos progredem no sistema de ensino; sobre o grau de participação ou da frequência de comunicação entre a escola e as famílias e vice-versa; o grau de coerência ou as interdependências que (eventualmente) existirão entre as Cartas Educativas, os Projetos Educativos Municipais, os Projetos Educativos dos AE's/Escolas e o papel desempenhado pelos representantes da administração local nos Conselhos Gerais (órgão em que, por força legal, têm assento).

No respeitante aos tipos de estudo, os mais frequentes são de natureza empírica, com uma metodologia mista – qualitativa/interpretativa e quantitativa -, sendo menos frequente a investigação-ação e os estudos de natureza puramente documental. As populações que têm sido mais alvo de estudo são alunos, professores e líderes de Escolas/ Agrupamentos de Escolas. As que têm sido menos auscultadas são os Pais/Encarregados de Educação e Conselho Municipal de Educação.

No seguimento do exposto, confirma-se a necessidade de promover uma investigação na área da AEE, a qual recairá sobre uma realidade *sui generis* da escola portuguesa, de um contexto regional tendencialmente esquecido, quer em termos de investigação, quer mesmo em termos de intervenção, o que é imperativo em termos de equidade. Assim, investigar a partir dos relatórios de AEE, Planos de Acompanhamento e outros instrumentos de escolas do interior que foram sujeitas ao 1.º, 2.º e/ou 3.º ciclos de AEE, poderá ajudar a perceber os avanços, recuos ou estagnação dos “resultados” (académicos e sociais) e do “serviço educativo prestado”, a conhecer as barreiras que poderão estar a originar bloqueios sucessivos.

METODOLOGIA

Sabe-se que as opções teórico-metodológicas são um momento difícil de qualquer percurso de investigação, dada a complexidade decisória que pressupõe, pois “as teorias são estradas, as metodologias são meios de transporte”. Constatando-se que o método de investigação deve ser constituído por um conjunto de meios que melhor se adequem aos objetivos de investigação, para isso é fundamental definir os instrumentos mais adequados na recolha de dados, sabendo-se, à partida, que esta recolha não é estanque, pois, e tal como defende Stake,

Não existe um momento exato para começar a recolha de dados. Ela tem início antes do compromisso de realizar o estudo: contextualização, familiarização com outros casos, primeiras impressões. Uma parte considerável dos dados é impressionista,

recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso. (Stake, 2012, p.65)

Este estudo empírico será orientado segundo o paradigma interpretativo (pois, visa produzir conhecimento e, em última instância promover a mudança), predominantemente de abordagem qualitativa (o objetivo não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la), porque, segundo Bogdan e Biklen

a metodologia qualitativa possui em maior ou menor grau, aspetos fundamentais: o investigador é o instrumento principal, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, assim a fonte direta de dados é o ambiente natural; é descritiva; o investigador tende a analisar os dados de forma indutiva e o significado é de importância vital. (Bodgan & Bilken, 1994, p.18)

Desta forma, e optando-se por uma investigação mista, de com pendor qualitativo (pela sua vertente multimetodológica), será feita uma recolha de dados, não esquecendo o defendido por alguns autores, tais como Sousa e Baptista “as técnicas de recolha de dados são um conjunto de processos operativos que permitem a recolha dos dados empíricos que constituem uma parte fundamental do processo de investigação” (2011, p.70) ou de Quivy quando diz que a “recolha de dados consiste em recolher ou reunir as informações junto das pessoas ou das unidades de observação” (2005, p.22).

DESIGN METODOLÓGICO

Tabela 1

Design Metodológico do Estudo

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Fontes
Identificar AE do interior do país que, ao longo dos 3 ciclos de AEE mantiveram áreas de melhoria inalteradas;	Análise documental	Relatórios de AEE dos 3 ciclos

Conhecer as perspetivas de atores escolares e documentos sobre as alterações que surgiram nas escolas/Agrupamentos, em consequência do processo de AEE	Entrevista Entrevista em <i>focus group</i> Análise documental	Diretores Coordenadores de Autoavaliação Coordenadores de ciclo e coordenadores de departamento ³ , coordenador de projetos Relatórios de AEE dos 3 ciclos Planos de melhoria Contraditórios (se existirem) Documentos internos (Projeto Educativo, PAA, Planos de Ação, outros que sejam relevantes e estejam disponíveis)
Identificar eventuais padrões de características transversais a vários AE	Análise documental	Relatórios AEE (3 ciclos)
Conhecer as perspetivas de atores escolares sobre as barreiras à melhoria	Entrevista Entrevista em <i>focus group</i>	Diretores Coordenadores de Autoavaliação Coordenadores de ciclo e coordenadores de departamento, coordenador de projetos

Técnicas de Recolha de Dados

Como técnicas de recolha de dados ter-se-á a análise documental, pois “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes(...) os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes” (Yin, 2009, p. 112-114), a entrevista e a entrevista em *focus group*.

Em termos de análise documental, esta incidirá sobre os: relatórios da AEE (dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos de avaliação) com análise documental dos resultados escolares/ resultados do ensino académico (ensino secundário do ensino regular: cursos científico-humanísticos) e dos resultados sociais relativos a um determinado grupo de escolas pertencentes às várias NUTT

³ A entrevista aos Coordenadores de Departamento ajudará a perceber se estão implementados mecanismos de supervisão pedagógica no Agrupamento/Escola e o impacto dos mesmos nos resultados.

do interior do país. Com o objetivo de verificar quais os AE's/Escolas que obtiveram resultados menos satisfatórios nas áreas "Resultados" e "Prestação do Serviço Educativo";

- Projeto Educativo e Plano de Ação dos AE's/ Escolas selecionadas.

Em termos de entrevista

- aplicação de inquérito por entrevista (semiestruturada, com a elaboração do respetivo guião de acordo com a função desempenhada por cada entrevistado no respetivo AE/Escola) a vários atores escolares, nomeadamente o Diretor e Coordenadores das Equipas de Autoavaliação;

- aplicação de entrevista *focus group* a Coordenadores de Ciclo e Coordenadores de Departamento, Coordenador de projetos.

Para a análise de dados (entrevista, relatórios, e outros documentos) será elaborada uma lista de categorias de codificação, cujo registo será feito através de uma grelha de análise, também criada para o efeito e de acordo com os objetivos do estudo empírico.

CONCLUSÃO

Tal como referido no Preâmbulo do último *Relatório Eurydice 2020*, "A Equidade na Educação Escolar na Europa – Estruturas, políticas e desempenho dos alunos",

Sistemas educativos equitativos têm um papel fundamental a desempenhar na criação de sociedades europeias mais justas e inclusivas. As autoridades educativas dos Estados-Membros da União Europeia são as principais responsáveis pela garantia da equidade na educação de modo que todos os alunos possam alcançar o seu potencial pleno e a Europa não desperdice os valiosos talentos da sua geração mais jovem. Todavia, o contexto socioeconómico dos alunos continua a influenciar o seu desempenho. Para os alunos desfavorecidos, o risco de insucesso escolar e de abandono precoce da educação pode ser significativo. A atual crise provocada pela pandemia da Covid-19 comporta desafios acrescidos, suscetíveis de agravar as desigualdades já existentes. É necessário envidar esforços concertados para lidar com esta situação e ajudar os alunos a enfrentar as dificuldades inerentes. (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020, p.3)

Como se pode verificar, a equidade é um bem necessário . No entanto, será difícil dar passos em frente (a nível europeu) enquanto houver em cada país a ausência da mesma, que é, certamente, agudizada pelas respetivas assimetrias regionais, não ajudando a um efetivo sucesso educativo. Por exemplo, e falando, em termos nacionais, sabe-se das dificuldades que alguns alunos e docentes tiveram para implementar o ensino a distância, não só pela falta de recursos tecnológicos, mas pelo simples facto em muitas regiões, sobretudo do interior, ainda não existir internet ou se existia era com significativas quebras de sinal. Outro fator, que existe há já algumas décadas, é o facto de as escolas do interior terem um número reduzido de alunos, o que faz com que a oferta educativa/ formativa seja condicionada (sabe-se que a

autonomia escolar limitada, em que as escolas partilham o poder de decisão com as autoridades de nível superior e/ou local, limita a execução dos Projetos Educativos e o Plano de Ação dos Agrupamentos/Escolas). Ambos, poderão ser fatores que podem agravar as desigualdades existentes, assim como prejudicar os “resultados” e o “serviço educativo prestado”. Torna-se necessário que todos os agentes educativos e sobretudo os alunos sejam capazes de colher os melhores benefícios da educação. Porque existe a necessidade da sustentabilidade na construção de um projeto curricular, o qual está relacionada com um processo de inovação pensado a partir do interior das escolas (Fullan, 2008).

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa UC.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE (org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 55-70). CNE.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: Modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Editora Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas e practicas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333 (1),17-18.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bouvier, A. (1998). Évaluation ou pilotage au sein des organisations de formation? In G. Pelletier (dir.), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (pp. 137-150). Editions de l'AFIDES.
- Clímaco, M. C. (1998). *Auditoria Pedagógica. Justificação de um projecto*. IGE/ME.
- Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta.

- Comissão Europeia/ EACEA/Eurydice (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa. Relatório Eurydice*. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Costa, J. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À procura da Roupa do Rei... In *Seminários e Colóquios. Avaliação das Escolas. Modelos e Processos* (pp. 229-236). Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Editora Almedina.
- Dias, N., & Melão N. (2009). Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*. Têckne, 7(12), 193-214.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade da Escola*. Edições ASA.
- Figueiredo, C., & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, C., Leite, C. & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa: A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra. Origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 119 -146). Porto Editora.
- Gonçalves, E., Fernandes, P. & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal: Políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Principia.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. E. P. U.
- Mouraz, A., Valadas, S. & Pacheco, J. A. (2015). *Avaliação externa de escolas do ensino não superior: Coordenadas e processos de um projeto de investigação*. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. CIIE.
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. *Histórias da Educação*. Edições ASA.
- Comissão Europeia (2021). https://ec.europa.eu/education/policies/school/quality-assurance_pt
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Segundo Ciclo de Avaliação Externa das Escolas (2021).

https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2425#content (29 de junho de 2021)

- Pacheco, J. (2007). Currículo, Investigação e Mudança. In *A Educação em Portugal (1998-2006). Alguns contributos de investigação*. Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). Manual de investigação em Ciências Sociais. *Trajectos*, 19(24). Gradiva.
- Sanders, J. R., & Davidson, E. J. (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 807-826. Kluwer Academic Publishers.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Pactor.
- Site do Projeto MAEE (2021). <https://projetomaee.com/projeto-fct-txt-completo/>
- Stake, R. S. (2012). *A arte da investigação em estudos de caso*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuner, D, & Yolcu, H (Eds.). (2014). *Neoliberal educational reforms: A critical analysis*. Routledge.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.
- Venâncio, I. M., & Otero, A.G. (2003). *Eficácia e Qualidade na escola*. Edições ASA
- Ventura, A., & Costa, J. A. (2002). External Evaluation and the Organizational Development of Schools in Portugal: New Challenges for the General Inspectorate of Education. *International Journal of Educational Management*, 16, 169-175.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: design and methods (3ª Ed)*. SAGE Publications.