

Mateus, L. & Fialho, I. (2012). A autoavaliação e o acompanhamento da prática letiva nas escolas do Alentejo litoral – um olhar externo. *Educação. Temas e problemas - Escola, 10*

A AUTOAVALIAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA LETIVA NAS ESCOLAS DO ALENTEJO LITORAL – UM OLHAR EXTERNO

Lília Mateus

Escola Secundária António Inácio da Cruz, Grândola

lilia.mateus@esaic.pt

Isabel Fialho

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora,

ifialho@uevora.pt

Resumo

A pressão sobre a escola e a sua exposição pública são inquestionáveis e crescentes. Muitas escolas têm usado essa pressão como oportunidade para envolver as suas comunidades educativas na busca da melhoria eficaz. A adesão de um número cada vez maior de escolas a práticas regulares de autoavaliação mostra quão poderoso pode ser este processo na inovação e melhoria interna centrada na escola, alicerçado necessariamente na atualização da formação específica dos docentes. No presente estudo assumiu-se como objetivo conhecer a situação das escolas secundárias do Alentejo Litoral, nos domínios da prestação do serviço educativo, mais precisamente, a articulação e sequencialidade e o acompanhamento da prática letiva em sala de aula; da organização e gestão escolar, no que se refere à gestão de recursos humanos e da capacidade de autorregulação e melhoria da escola, através do olhar externo da Inspeção Geral de Educação, a partir da análise dos relatórios e contraditórios da avaliação externa de sete escolas secundárias e profissionais públicas da NUT III Alentejo Litoral.

Palavras-chave: autoavaliação da escola, supervisão da prática letiva, avaliação do desempenho docente

Abstract

Nowadays the pressure on schools and their public exposure are unquestionable and growing. Many schools have used this pressure as an opportunity to involve their communities in search of better educational effective. The accession of an increasing number of schools to practice regular self-evaluation shows how powerful this process can be in an internal improvement and innovation process centered on the school, necessarily based on the update of teachers training. In the present study the assumed goal is to learn what has already been made and evaluated in high schools of Alentejo Litoral, through the external look of the General Inspection of Education, in the areas of provision of educational services, more accurately, in articulation and sequentiality and in monitoring teaching practice in the classroom, the school organization and administration, management of human resources and the ability to self-regulate and school improvement, from the documentary analysis of reports and contradictory reports of external evaluation of seven public high schools of NUT III Alentejo Litoral.

Keywords: school self-evaluation, supervision of teaching practice, teacher performance assessment

INTRODUÇÃO

Considerando que a avaliação de escolas, enquanto modo de estabelecer mecanismos de informação retroativa e prospetiva, tem como finalidades de carácter político por um lado a prestação de contas e, por outro, o apoio à decisão (Clímaco 2005), e se estrutura, segundo a lei, com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa, parece interessante não separar estas duas dimensões, uma mais formativa e outra mais sumativa.

Assim, numa primeira parte, fazemos o enquadramento teórico da avaliação de escolas em Portugal, dando particular ênfase à autoavaliação e à melhoria de escola, trata-se de uma breve resenha histórica com base na revisão da literatura. Numa segunda parte apresentamos o estudo centrado na análise dos relatórios da avaliação externa das sete escolas secundárias e profissionais públicas do Alentejo Litoral e dos contraditórios. Este estudo reporta-se ao domínio 2. Prestação do Serviço Educativo - fatores 2.1. Articulação e sequencialidade e 2.2. Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; domínio 3. Organização e gestão escolar - fator 3.2. Gestão de recursos humanos e ao domínio 5. Capacidade de autorregulação e melhoria de escola - fatores 5.1. Autoavaliação e 5.2. Sustentabilidade do progresso. A escolha destes campos de análise justifica-se pelo facto de considerarmos que a escola só conseguirá melhorar a sua missão de serviço público se conhecer os seus pontos fortes, áreas de melhoria, oportunidades e constrangimentos através da autoavaliação, para poder melhorar o desempenho dos professores e a qualidade do sucesso dos alunos.

A EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO DE ESCOLAS NA EUROPA E EM PORTUGAL

Desde a década de 60, do século passado, que em alguns países da europa, tanto a avaliação interna como a avaliação externa têm sido encaradas como parte integrante das iniciativas de reforma mais ampla da escola (Janssens & Amelvoort, 2008). Não obstante as iniciativas mais ou menos nacionais que iam evoluindo na Europa, há cerca de duas décadas surgiram iniciativas internacionais para rever e aperfeiçoar os sistemas de informação, especificamente as conduzidas pela OCDE (Clímaco 2010, p.10) que:

visavam rever os sistemas de informação na área da educação, desenvolver novos indicadores para analisar e avaliar o desenvolvimento e a qualidade dos sistemas educativos e, especificamente, adequá-los à avaliação do desempenho das escolas. Vários estados membros (...) fizeram refletir as orientações do projeto internacional na seleção, organização e produção de indicadores específicos para análise do desempenho das escolas, com o objetivo de melhorar o sistema de informação e testar o potencial informativo e heurístico daqueles instrumentos, como aconteceu em Portugal.

Em Portugal foi no final da década de 80 e ao longo da década de 90, do século passado que começou a falar-se de avaliação de escolas, essencialmente devido à progressiva

internacionalização do país que a adesão à então Comunidade Económica Europeia veio proporcionar (Clímaco, 2005, 2010). Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, ficou legislado no seu artigo 49.º (Avaliação do sistema educativo) que:

- 1 – O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.
- 2 – Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

Na mesma lei são também previstas algumas estruturas com responsabilidade na avaliação da educação.

Entretanto foram sendo desenvolvidas práticas de avaliação em algumas escolas portuguesas, assentes em projetos de raiz europeia ou portuguesa, dos quais se apresentam aqui apenas algumas linhas gerais.

A criação do Observatório de qualidade da Escola (OQE), em 1992, inserido no programa PEPT – programa de educação para todos, foi, de acordo com Teixeira e Alves (2010), a primeira tentativa para fomentar a autoavaliação de escola. O OQE foi inspirado no já referido estudo internacional da OCDE, mais especificamente no âmbito do projeto INES (indicadores dos sistemas educativos). Envolveu mais de mil escolas do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico até 1999, ano em que foi extinto (Teixeira e Alves 2010).

No ano letivo de 1997/1998 foi lançado, com a aprovação e o apoio do Conselho dos ministros da Educação da União Europeia, o Projeto-piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na educação escolar (PPE). Envolvendo escolas de dezoito países europeus em número proporcional à dimensão do país, teve a participação de cinco escolas portuguesas e segundo Meuret (2002, citado em Teixeira & Alves, 2010, p. 43) “este projeto foi coroado de êxito em muitos aspetos. No final, a atitude relativamente à avaliação era muito mais positiva do que no início”. O Parlamento Europeu e o Conselho elaboraram, em 12 de Fevereiro de 2001, um conjunto de recomendações sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade dos ensinos básico e secundário, baseados em parte nos resultados do PPE.

O Projeto Qualidade XXI foi uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional que simplificou processos do projeto anterior PPE (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2010). Teve uma duração aproximada de quatro anos (de 1999 a 2002) tendo o número de escolas participantes chegado às cinco dezenas em 2001/2002. Foi um projeto que tentou progressivamente criar uma rede de escolas transformadas em organizações aprendentes, de acordo com Teixeira e Alves (2010). Estes autores referem que em algumas organizações foi

possível criar ou desenvolver uma cultura de autoavaliação mas noutras tal não foi possível devido a vários fatores.

O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) nasceu da iniciativa da Inspeção Geral de Educação (IGE) com início em 1999/2000 e termo em 2001/2002 (Formosinho 2010). Foi um projeto concebido para abranger todas as escolas num ciclo de oito anos e que durou apenas três abrangendo aproximadamente 1200 escolas. Como referem Teixeira e Alves (2010) alguns investigadores sugerem que o PAIE contribuiu para sensibilizar as escolas intervencionadas para o tema embora o conhecimento sobre o impacto real do programa não seja conhecido.

O Projeto “Melhorar a Qualidade” nasceu da parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL – formação e serviços em gestão da qualidade, Lda. que adaptou o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) adaptado ao contexto do ensino (Formosinho, 2010). Este modelo, que é também referencial da CAF (Common Assessment Framework), tem por base uma matriz de autoavaliação para a melhoria da qualidade cuja meta é a excelência. O modelo, iniciado em 2000, baseia-se na identificação de pontos fortes e áreas de melhoria para traçar o plano de melhoria, num processo cíclico e contou com a adesão de quarenta e seis escolas de todos os níveis de ensino não superior (Teixeira & Alves, 2010).

O Programa de avaliação das escolas secundárias – AVES - da iniciativa da Fundação Manuel Leão com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian utiliza o modelo desenvolvido pelo Instituto de Evaluación e Asesoramiento Educativo (IDEA) criado pela Fundación Santa Maria, em Espanha, de acordo com Azevedo (2006, citado por Formosinho, 2010). O programa, iniciado em 2000, está vocacionado para escolas do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário e considera um conjunto de cinco dimensões e oito princípios orientadores para valorizar “quer as dinâmicas de auto-avaliação” (Fundação Manuel Leão, 2002, p.71 citado por Teixeira & Alves 2010), apoiadas por mecanismos externos, “quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (Fundação Manuel Leão, 2002, p.71 citado por Teixeira & Alves 2010). Ainda segundo os mesmos autores nas escolas aderentes a recolha de informação ocorre ao longo de três anos, o equivalente a um ciclo de estudos, sendo este o período mínimo de tempo de adesão ao programa. Pode dizer-se, neste caso que se trata de uma avaliação interna da escola sem ser uma verdadeira autoavaliação pois existe uma equipa externa de coordenação, que trabalha com uma pequena equipa da escola.

Em 20 de Dezembro de 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002 aprovou-se o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior que veio regulamentar o artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo já anteriormente referida (16 anos depois). Apesar de o objeto da lei ser o sistema educativo, no seu âmbito (art. 2.º) restringiu-se a avaliação aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Ficou assim incompleta a necessidade de avaliação de todo o sistema educativo. Esta lei, ainda em vigor,

define as orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas e agrupamentos.

O Programa Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, desenvolvido pela IGE, desde 2005, já em cumprimento da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, adaptou os instrumentos do Projeto Effective School Self- Evaluation – ESSE, promovido pela Conferência Internacional das Inspeções de Educação (SICI), entre 2001 e 2003, com o apoio da Comissão Europeia (Ramos, 2007, citado por Formosinho, 2010). De acordo com Teixeira e Alves (2010) era propósito deste programa alcançar, até 2007, duzentas e cinquenta unidades de gestão de escolas e agrupamentos da rede pública de todo o país mas o programa foi suspenso, por carência de recursos, no final de 2006, tendo intervencionado apenas cento e uma unidades de gestão. O programa consistia numa meta-avaliação procurando resposta à questão “qual é a efetividade de autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver ações que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?”. Era suposto o resultado destas intervenções ser publicado em base de dados nacional, após validação pelas Delegações Regionais, o que nunca veio a suceder. Foi no entanto publicado um relatório nacional pela IGE onde se relatavam algumas experiências de autoavaliação em anexo aos resultados do programa.

O Programa da Avaliação Externa das Escolas arrancou no ano letivo de 2005/2006, tendo o Ministério da Educação (ME), dado início a um projeto-piloto de avaliação externa num grupo restrito de agrupamentos e escolas, tendo em vista estudar e propor um modelo para o alargamento deste procedimento a todos os estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Para dar início a este processo, o ME convidou os agrupamentos e as escolas que já tinham anteriormente desenvolvido um processo formal de autoavaliação a apresentarem uma candidatura à fase-piloto de avaliação externa (Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio). Nessa candidatura, os estabelecimentos tinham de mencionar os resultados da autoavaliação efetuada, bem como enumerar os pontos fortes e fracos identificados, devendo, relativamente a estes últimos, apresentar o plano de ação a desenvolver para os superar. Foram selecionadas para a fase-piloto 24 escolas, tendo em conta, além dos aspetos acima enunciados, critérios relacionados com a diversidade da amostra, nomeadamente quanto a aspetos regionais, contextos socioeconómicos, níveis de ensino e dimensão dos estabelecimentos. As escolas e os agrupamentos selecionados foram alvo de um processo de avaliação externa, que contemplou a avaliação presencial por peritos designados pelo grupo de trabalho coordenado pelo professor Pedro Guedes de Oliveira, este grupo teve entre outras atribuições:

- Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino;
- Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de estabelecimentos (entre 20 e 30);

- Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de ensino;
- Produzir recomendações para a revisão quadro legal vigente, tanto em matéria de avaliação, como de autonomia de escolas.

Após a fase-piloto, na sequência do trabalho desenvolvido pelo grupo de trabalho, o ME lançou uma segunda fase de avaliação externa no ano letivo de 2006/2007, cabendo à Inspeção-Geral de Educação a partir de então dar continuidade ao processo. Em simultâneo, preparou um documento no qual sugere um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de autoavaliação das escolas, fundamental para a preparação da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino. No início da segunda fase de avaliação, o grupo de trabalho convidou todas as escolas que se tinham candidatado a integrar o projeto-piloto de avaliação externa, mas não tinham sido selecionadas (Formosinho, 2010). Seguindo-se-lhes, anualmente outras escolas ainda não intervencionadas tendo como objetivo último a generalização da avaliação externa a todas as unidades de gestão, enquanto condição essencial para o reforço da autonomia das escolas. O modelo de avaliação externa concebido pelo grupo de trabalho concretizou-se através da organização de equipas de avaliação constituídas por três avaliadores (dois inspetores e um elemento externo à IGE), de modo a garantir uma visão mais abrangente do processo. Estas equipas realizam visitas às escolas/agrupamentos, com uma duração de dois dias (escolas) e dois dias e meio (agrupamentos de escolas), alargada para três dias, em 2007/2008. A avaliação externa foi, até esta data suportada por um quadro de referência com cinco domínios (1. Resultados, 2. Prestação do serviço educativo, 3. Organização e gestão escolar, 4. Liderança e 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) e 19 fatores distribuídos pelos cinco domínios. A avaliação é feita, domínio a domínio numa escala de quatro pontos (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente) suportada num relatório que, antes de ser disponibilizado na página eletrónica da IGE, é entregue à escola para que esta possa exercer o seu direito ao contraditório que, a existir, será também publicado.

Apesar de duas décadas terem decorrido e de o sistema educativo português ter sido objeto de muitos programas/projetos, Teixeira e Alves (2010) referem que, os resultados da avaliação externa levada a cabo pela Inspeção geral de Educação (IGE) e, entre outros, os resultados de algumas investigações revelaram fragilidades no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola.

O relatório de 2010 Autoavaliação da IGE reforça essa ideia indicando nas suas conclusões gerais que apesar de tudo 32 em 33 escolas intervencionadas possuem uma equipa de autoavaliação, o que não se verificava há cinco ou dez anos atrás. Refere ainda que:

esta complexa evolução poderá ser entendida à luz da experiência de outros países europeus, que revela que estes processos são de

generalização lenta, bem como pela consideração da história recente das escolas, na resposta a impulsos e exigências exteriores que requerem expressivas mudanças nas alterações do modelo de administração e gestão e nas recomposições da rede escolar.(p.6)

Por último apresenta-se o Projeto de Avaliação em Rede (PAR) que nasceu em 2008 fruto da necessidade sentida quer de formação de responsáveis por dispositivos de autoavaliação de escola quer da criação de uma rede de partilha de experiências que, como referem Teixeira e Alves (2010, p. 186) “quebre o isolamento que persiste no seio das escolas portuguesas”. De acordo com os mesmos autores este projeto é apoiado, nas escolas, por uma associação, a Associação para o Desenvolvimento de Projetos e Estudos em Avaliação (ADPEA) visando o desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola para mobilizar o conhecimento e ações coletivas de melhoria do sucesso dos alunos e prevenção do abandono escolar. O PAR trabalha com cerca de meia centena de escolas do norte de Portugal que foram selecionadas por candidatura. Tem uma estrutura de duas fases e duração de dois anos.

Dos projetos aqui apresentados como principais na história da avaliação de organizações escolares no nosso país, uns já estão extintos enquanto outros continuam a ser desenvolvidos. De qualquer forma todos tiveram como objetivo central fomentar e incentivar uma cultura de autoavaliação de escola.

AS POTENCIALIDADES DA AUTOAVALIAÇÃO

A procura da excelência na escola pública portuguesa é uma preocupação de longa data, uma vez que a esta compete a formação dos cidadãos de amanhã, e dos conhecimentos e competências destes depende, em muito, o futuro desenvolvimento do País.

Porquê avaliar?

A adesão de um número cada vez maior de escolas a práticas regulares de autoavaliação mostra o reconhecimento, por parte dos atores educativos, da função que esta tem no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais.

A autoavaliação é reconhecida como um processo poderoso de inovação, formação e melhoria interna centrada na escola (Bolivar, 1994), pois permite uma consciencialização contínua do estágio de desenvolvimento da organização, dando pistas em relação às áreas mais e menos desenvolvidas e permitindo identificar oportunidades de melhoria. Não deve nunca ser encarada como uma etapa específica ou final de qualquer processo. O seu fim último é a melhoria e esta não é, necessariamente, sinónimo de mudança. Apenas se deve modificar o que reconhecidamente não está bem ou tem oportunidade de estar melhor.

Na lei n.º 31 /2002 estabelecem-se os objetivos do sistema de avaliação (art. 3.º) dois deles de âmbito mais holístico do sistema educativo e outros mais centrados na escola/agrupamento.

Desses objetivos destacamos algumas palavras-chave como sucesso, melhoria contínua, participação, sensibilização, credibilidade e valorização que são boas razões para autoavaliar as organizações escolares.

Como avaliar?

São vários os modelos e instrumentos para a gestão e melhoria da qualidade das escolas. Os modelos mais abertos, pertencentes a uma perspectiva humanista são mais convidativos para os trabalhadores das organizações do que os modelos estruturados, por estarem ligados a perspectivas eficientistas, dão melhor resposta a resultados e obediência a normas próprias dos líderes (Alaiz, 2007). Cada organização deve tomar decisões estratégicas sobre os seus referenciais e instrumentos mais apropriados. Esta é uma margem de liberdade que a Lei n.º 31/2002 deixou às escolas, apenas formula a exigência de que os modelos se devem submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados” (art.º 7). Talvez porque a autoavaliação já existisse em algumas escolas antes da publicação da lei e fosse muito diversa a experiência e o estágio de desenvolvimento deste processo em cada uma.

Apesar da diversidade de modelos de autoavaliação, Clímaco (2010) aponta aspetos que são transversais a todos, como:

- *A análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos,*
- *O enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham,*
- *O clima e o ambiente educativos,*
- *A organização e gestão da escola e dos seus recursos.*

Além destes aponta também outros comuns como uma maior ênfase nas questões qualitativas do processo de aprendizagem dos alunos, na atenção aos aspetos estratégicos de otimização de recursos e da melhoria de resultados.

Seja qual for o modelo que reúna o consenso dos atores quanto ao modo de descrever a qualidade da escola, a informação, tendo sempre por referência os termos de análise previstos na lei (art. 6.º da Lei n.º 31/2002), pode ser organizada segundo Clímaco (2005) “com base num sistema de indicadores” (p.194) por ser uma forma “fácil e operativa de incentivar a autoavaliação em ordem à melhoria” (p.194). Ainda segundo a autora há dois pressupostos que têm de ser garantidos: um que a recolha de dados seja sistemática, use sempre a mesma metodologia e instrumentos e que seja periódica para poder conhecer a evolução ocorrida; outro que os atores sejam envolvidos desde o início do processo para que o compreendam nas finalidades e se comprometam com as prioridades de ação que vierem a sair da reflexão efetuada.

Estes pressupostos impõem um planeamento adequado de toda a atividade da escola numa perspectiva de gestão escolar de excelência, através de processos de melhoria contínua ao ritmo

possível da escola e em função dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do respetivo processo.

Quem e deve participar?

Já ficou claro que para além do empenhamento da gestão, o envolvimento de todos (pais, alunos, docentes, assistentes e comunidade local) nos processos de discussão e construção de sistemas de informação em que a autoavaliação se vai alicerçar é fundamental para o sucesso da implementação de uma prática sistemática e credível de autoavaliação e para a melhoria da qualidade na escola (Clímaco, 2005). Quanto mais os atores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos de melhoria maior será o sucesso desta prática. Afirma ainda Clímaco (2005) que a literatura sobre o desenvolvimento e melhoria das escolas e dos docentes é unânime em afirmar que:

- a motivação dos professores é maior sempre que participam numa atividade motivadora desde o seu lançamento;
- a evolução de um projeto de desenvolvimento e o grau de participação dos professores são condicionados pelo menos por três condições:
 - Pelo modo como percebem os objetivos das inovações
 - Pela clareza com que visualizam os objetivos na prática
 - Pelos significados e pelas implicações que veem entre a avaliação e o seu trabalho em sala de aula.

Little (1993 citado em Clímaco, 2005) afirma que “os professores são mais facilmente tocados pela utilidade e pela possibilidade de transferência das ideias inovadoras para o seu trabalho, do que pelas abordagens teóricas à inovação” (p.195).

Um outro ator que pode participar no processo de autoavaliação é o *amigo crítico*. MacBeth, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) referem que deve ser um amigo e um crítico da escola, designado ou selecionado por ela e que detém competências altamente sofisticadas. São, segundo estes autores, tarefas do amigo crítico:

- Apresentar o contexto do projeto, clarificar objetivos e criar um clima relacional propício à sua realização;
- Ajudar a ultrapassar dificuldades na análise do processo de autoavaliação;
- Aconselhar na seleção e utilização de instrumentos;
- Aconselhar na recolha de dados;
- Participar na fase de interpretação.

Uma vez que a escola é um conjunto articulado de múltiplas perspetivas, então as opiniões de pais, professores, alunos sobre as mesmas questões são de extrema importância para a triangulação do processo avaliativo tornando-o mais credível e menos enviesado.

Para quê avaliar?

Nos dias de hoje a pressão sobre a escola e a sua exposição pública são inquestionáveis e crescentes. Por isso muitas escolas têm usado essa pressão como oportunidade para o envolvimento das suas comunidades educativas na busca da melhoria eficaz (Clímaco, 2005).

É ainda importante, numa organização aprendente, a *comparação referenciada* ou *benchmarking*, técnica usada em organizações orientadas para o desempenho. De acordo com a descrição apresentada na página da IGE o *benchmarking* aplicado às escolas consiste na pesquisa das melhores práticas utilizadas nos processos escolares e de ensino, com especial ênfase naquelas cujo impacto, no desempenho, permite melhorar os resultados dos alunos e a satisfação das suas famílias. Desenvolve-se através de parcerias nas quais o intercâmbio de ideias pode ser partilhado e enriquecido pelas práticas seguidas com sucesso. No *benchmarking* a avaliação e a comparação não representam um fim em si mesmo, mas um meio para sustentar o processo de desenvolvimento escolar. É uma forma de ação que procura as melhores práticas, implicando uma análise cuidada das diversas formas de trabalho adotadas e de diferentes modelos organizacionais instituídos.

Um exemplo de *benchmarking* é o projeto BESP – Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas – consiste numa plataforma web, inovadora em Portugal, que serve de apoio às escolas em duas grandes vertentes da sua avaliação: Avaliação Interna e Avaliação Externa. Esta plataforma serve também de apoio à comunidade em geral (pais e alunos) que podem consultar para cada escola uma série de indicadores que têm por base dados públicos.

Um outro aspeto importante consiste na meta avaliação como forma de avaliar a qualidade e o mérito da avaliação. Esta meta avaliação, no caso da autoavaliação pode ser formalizada internamente ou pela avaliação externa. No fundo o que será desejável é que esta constitua uma avaliação sumativa daquela.

OS DESAFIOS PARA O FUTURO

De acordo com Afonso in MacBeth (2005) quanto mais a autoavaliação assumir um carácter sistemático e relevante, mais a avaliação externa tende a revestir uma natureza discreta e complementar. A supervisão pedagógica não está explicitamente prevista no processo de autoavaliação mas a autonomia de que a escola dispõe permite-lhe contemplar este processo de acompanhamento e supervisão interna da prática letiva dos professores bem como da divulgação

dos seus resultados e boas práticas, uma vez que eles podem e devem ser um processo regular que tem como meta o desenvolvimento da qualidade letiva.

O novo regime da avaliação do desempenho docente vem ao encontro desta necessidade de utilizar a autoavaliação como uma ferramenta para melhoria da qualidade letiva. O Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro, recentemente publicado, estabelece os padrões de desempenho docente e onde se pode ler que:

a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A definição destes padrões tem como objetivos fundamentais contribuir para orientar a ação dos docentes, para estimular a respetiva autorreflexão, para articular a avaliação do seu desempenho e para catalisar um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente.

Aliado ao imperioso processo de atualização da formação específica dos professores, que pode e deve decorrer do seu processo de avaliação, e que contribui para o sucesso educativo dos alunos, a escola pública tem como missão “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). Deste modo, para além dos alunos, os docentes são assim atores principais nesta missão. Mas como aprende um docente a ser melhor professor?

É na escola que têm de acontecer muitas dinâmicas integradas na autoavaliação, designadamente a imprescindível formação, que ajudem a escola a tornar-se uma organização aprendente e os docentes a ser melhores professores, uma vez que a reflexão partilhada sobre a prática é uma forma de adquirir conhecimento e desenvolvimento profissional e de garantir aos alunos as aprendizagens fundamentais.

2. O ESTUDO

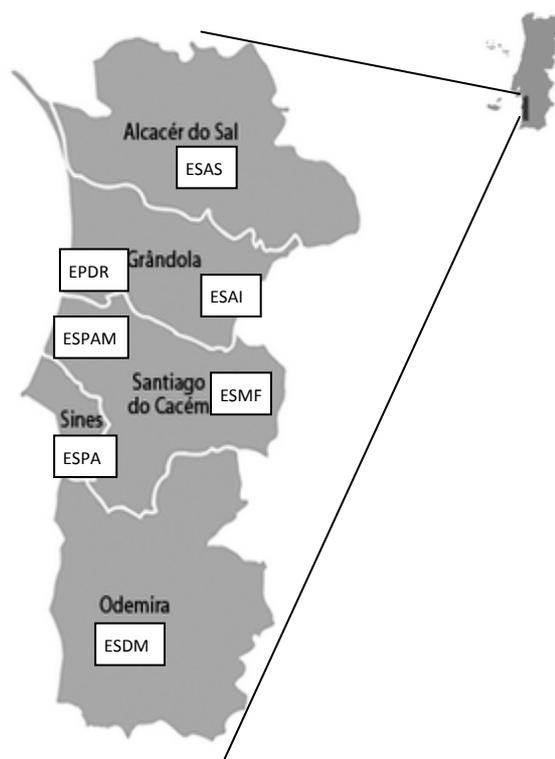
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A unidade territorial Alentejo Litoral (NUT III) engloba os concelhos e Alcácer do Sal, Grândola, Santiago do Cacém, Sines e Odemira. Nestes concelhos, quase todos de grande área geográfica mas baixa densidade populacional, com assimetrias entre o litoral e o interior, existem uma a duas escolas com ensino secundário por concelho.

As razões da escolha desta região para efetuar este estudo foram, por um lado, a sua dimensão e localização geográfica, por outro o universo de escolas do ensino público de que dispõe ser constituído por um número aceitável (sete) para estudar.

Assim no concelho de Alcácer do Sal apenas existe uma escola secundária, situada na sede do

concelho, a Escola Secundária de Alcácer do Sal (ESAS). No concelho de Grândola existem duas escolas públicas com o nível secundário de educação a Escola Secundária António Inácio da Cruz (ESAIC) e a Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Grândola (EPDRG) ambas situadas na sede de concelho. Em Santiago do Cacém existem duas escolas secundárias públicas, uma situada na sede de concelho, a Escola Secundária Manuel da Fonseca (ESMF) e outra situada em Vila Nova de Santo André, a Escola Secundária Padre António Macedo (ESPAM). No concelho de Sines a única escola secundária pública está situada na sede do concelho e é a Escola Secundária Poeta Al Berto (ESPAB). Também em Odemira, o concelho do país com maior área geográfica, existia, em 2009, apenas a Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves (ESDMG) a ministrar este nível de ensino.



http://estacaodesines.blogspot.com/2010_01_01_archive.html

2.2. OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo:

- Conhecer a situação das escolas secundárias do Alentejo Litoral, nos domínios da prestação do serviço educativo, mais precisamente, a articulação e sequencialidade e o acompanhamento da prática letiva em sala de aula; da organização e gestão escolar, no que se refere à gestão de recursos humanos e da capacidade de autorregulação e melhoria da escola, através do olhar externo da Inspeção Geral de Educação.

2.3. MÉTODOS

Com base na pesquisa documental efetuada aos relatórios de avaliação externa destas sete escolas foram recolhidas de cada um as informações, que considerámos mais relevantes para responder aos objetivos do trabalho, designadamente a data da intervenção da IGE, uma breve caracterização da unidade de gestão, uma síntese do que foi avaliado nos domínios e fatores selecionados e o resultado da análise SWOT relacionada com os domínios e fatores em análise. Foi também recolhida informação nos contraditórios. Estes estão previstos no Código de Procedimento Administrativo, no princípio da participação, e permitem às escolas, através da audiência escrita dos interessados, pronunciar-se sobre a matéria do relatório podendo trazer novos contributos para o completamento/clarificação do relatório.

Feita a análise documental apresentamos uma reflexão crítica sobre os dados recolhidos.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS

Relativamente ao **contexto** estas sete escolas apresentavam algumas diferenças:

- duas das escolas estudadas rodeiam uma cintura industrial bastante importante para o desenvolvimento da região (ESPAB e a ESPAM) as restantes situam-se em regiões de menor desenvolvimento económico em concelhos predominantemente rurais onde o sector dos serviços é, na maioria, o grande empregador;
- embora não existam dados disponíveis comparáveis de todas as escolas o contexto-socio-cultural da ESPAM parece ser o mais elevado por oposição ao da EPDRG que parece ser o mais baixo. A comparação baseou-se no nível de escolarização dos pais e da eventual indicação das atividades profissionais desempenhadas e da percentagem de alunos economicamente carenciados;
- O número de alunos a frequentar o ensino secundário nestas escolas era baixo oscilando entre um máximo de 357 alunos na ESDMCG e um mínimo de 134 formandos na EPDRG, ambas com intervenção em 2010. Fazendo a análise por concelho aquele que tinha menos alunos no ensino secundário era Alcácer do Sal (275 alunos em 2008) e o que tinha mais alunos era o de Santiago do Cacém com 649 alunos neste nível de ensino em 2007;
- o quadro docente era razoavelmente estável sendo essa estabilidade menor na EPDRG com 50 % de professores contratados. A maior estabilidade foi encontrada na ESDMCG com 88, 1% de professores no quadro da escola. As duas escolas avaliadas em 2007 não dispõem de dados quantitativos que permitam a comparação direta.

No que concerne ao **domínio 2. Prestação do serviço educativo**:

Fator 2.1 Articulação e sequencialidade, são verificáveis algumas diferenças: escolas onde a centralidade e uniformidade da decisão é maior sendo o conselho pedagógico em articulação com os departamentos curriculares a definir a sequencialidade e articulação, embora em algumas ainda faltassem documentos estruturantes como o projeto curricular de escola ou critérios e indicadores de medida que possibilitem a avaliação da sua ação. Nestas já se fala em trabalho colaborativo de docentes e algumas definiram já metas mensuráveis resultantes do processo de análise de resultados (ESMF, ESAIC, ESDMCG e EPDRG). Outras escolas onde a articulação e sequencialidade são mais frágeis e centradas em decisões de cada grupo de recrutamento, ressaltam mais práticas de trabalho individualizado. Não apresentam planos estratégicos de ação que lhes assegure os processos de auto regulação (ESPAM, ESAS e ESPAB).

Fator 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula, as diferenças encontradas não são relevantes: em nenhuma das escolas havia acompanhamento direto nem supervisão pedagógica da prática letiva continuada dos docentes.

Só na ESAIC ocorreu, a título experimental, e em regime de voluntariado, a observação de aulas, cujas conclusões se encontram no relatório produzido pela equipa de autoavaliação, não se encontrando àquela data generalizada essa prática. Assim o desempenho letivo dos docentes era, nas escolas estudadas, acompanhado em sede das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, através da verificação do cumprimento dos conteúdos programáticos e dos resultados, das interações mais ou menos frequentes e do trabalho colaborativo este apenas referido em uma escola, a EPDRG.

No **domínio 3. Organização e gestão escolar** foi analisado o fator 3.2 gestão de recursos humanos, ainda que apenas no que concerne ao pessoal docente uma vez que, embora de forma pouco explícita, já estava presente no quadro de referência da Avaliação Externa alguma relação entre a avaliação do desempenho docente e a autoavaliação de escola numa pergunta ilustrativa do fator: “Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelam um desempenho insuficiente?”. Em geral verificase que os órgãos de gestão conseguem potenciar as competências pessoais e profissionais dos seus docentes para a distribuição de serviço. Contudo a avaliação de desempenho do pessoal docente não parece ter servido, nestas escolas, como instrumento de identificação e eventual orientação daqueles que revelam maiores fragilidades no exercício das suas funções. A maioria das escolas não dispunha de um plano interno de formação e os relatos de formação interna estruturada surgem com carácter pontual apenas na ESDMCG e na EPDRG (avaliadas em 2010).

No que diz respeito ao **domínio 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.**

No que se refere ao fator 5.1. Autoavaliação, à data da intervenção externa as realidades eram diferentes, podendo ser divididas em três grupos consoante o estado de desenvolvimento do processo e seu reflexo na melhoria. Pode contudo dizer-se que em nenhuma das sete escolas existia àquela data um processo consistente, sistemático, regular e eficaz de autoavaliação. As escolas que não tinham equipas de autoavaliação nem sequer o hábito de tratamento e análise regular dos seus resultados e projetos foram a ESPAM e a ESAS. Noutras quatro escolas, ESMF, ESAIC, ESPAB e EPDRG, com ou sem equipa de autoavaliação (quando existe é apenas composta por docentes) possuem a prática de tratar pelo menos parcialmente os dados e resultados embora ainda não existissem dados globais. Nestas escolas existiam já relatórios com o tratamento dos dados recolhidos e foram implementados planos de melhoria ou planos anuais de atividades em função dos resultados obtidos. Os modelos de autoavaliação utilizados são diversos mas a CAF ou uma adaptação dela é o modelo mais citado, encontrando-se referências em três das sete escolas (ESMF, ESDMCG e EPDRG). Uma escola, a ESDMCG encontra-se num estágio de desenvolvimento do processo de autoavaliação ligeiramente mais avançado. Os registos da IGE revelam que as práticas de tratamento e reflexão existem, fazem análise SWOT e planos de melhoria e divulgam os seus resultados à comunidade. Contudo as equipas de autoavaliação são apenas compostas por docentes o que pode provocar enviesamentos e têm uma atividade parcelar ao não envolver outros membros da comunidade.

Quanto ao fator 5.2. Sustentabilidade do progresso e na sequência do que ficou escrito anteriormente as duas escolas onde havia menor sustentabilidade do progresso era na ESPAM, por não conhecer o seus pontos fracos para poder encetar processos de melhoria consistentes apesar de ter condições para tirar melhor partido das oportunidades que o meio lhe proporciona e ter um quadro docente empenhado e um bom clima educativo, e na ESAS onde os problemas identificados são conhecidos não havia análise SWOT ou outra, nem evidência de planos de melhoria. As restantes escolas conheciam já, com uma abrangência variável, alguns dos seus pontos fortes e fracos e encetaram ou previam encetar em breve planos de melhoria sustentados na análise de resultados. Em todos os casos era desejável uma participação mais ativa e alargada de outros elementos da comunidade para dar sustentabilidade ao processo. Nos casos em que não existia equipa (docente) de autoavaliação ela estava planeada. Faltava contudo alguma visão global das escolas. A escola com o processo de autoavaliação mais avançado tinha já implementado ações dos seus planos de melhoria da prática pedagógica.

Asserções da análise SWOT relacionadas com os domínios e fatores em análise.

Pontos fortes:

- Recolha sistemática de informação sobre os resultados académicos. (ESMF)

- Lideranças empenhadas e forte motivação dos profissionais, na realização das tarefas educativas; (ESDMCG)

Pontos Fracos:

- Equipa de Autoavaliação em fase embrionária no exercício das suas funções; Deficiente circulação, interna e externa, da informação. (ESMF)
- A fraca intencionalidade educativa na definição de estratégias de melhoria, em consequência da análise dos resultados escolares; (ESPAM)
- Não existência de um processo de autoavaliação. (ESPAM), (ESAS) e (ESPAB)
- O envolvimento de todos os agentes educativos na consolidação do processo de autoavaliação e na definição de planos de ação, conducentes à melhoria do serviço prestado e dos resultados dos alunos. (ESAIC)
- Composição da equipa de autoavaliação, apenas por docentes, restringindo a apresentação de outras perspetivas, na conceção e na condução do processo; (ESDMCG)
- A autoavaliação, ainda em fase embrionária, não sendo por ora um dispositivo eficaz de autorregulação e de sustentabilidade do progresso; A composição da Equipa de Autoavaliação, apenas por docentes, restringindo a apresentação de outras perspetivas, na conceção e na condução do processo. (EPDRG)

Oportunidades:

- O incremento do processo de autoavaliação, como uma oportunidade a não perder, pelo contributo que pode dar na melhoria do serviço educativo prestado pela escola. (ESMF)

Constrangimentos:

- Não foram detetados constrangimentos que se relacionassem com o tema em estudo neste trabalho.

Contraditórios

Foram produzidos contraditórios por cinco das sete escolas estudadas e, destes, quatro apresentam matéria de facto que tenta contrapor algumas das conclusões produzidas pelas equipas de avaliação externa, nos domínios e fatores analisados neste trabalho. As conclusões mais contestadas são as relativas ao domínio 5, e o argumento que prevalece é o da existência de práticas de reflexão interna inseridas em estratégias de diagnóstico e monitorização da ação educativa, mesmo que em algumas escolas não se tenha constituído formalmente uma equipa para tratar da autoavaliação. Um dos contraditórios apenas contesta a classificação obtida naquele domínio apresentando evidências da ação da equipa de autoavaliação e da participação da comunidade educativa e da utilização dos resultados obtidos para planificar a melhoria.

3. CONCLUSÕES

Globalmente pode inferir-se que existia, pelo menos em quase todas as escolas analisadas, uma consciência dos benefícios que o processo de autoavaliação, a recolha o tratamento e a difusão dos resultados podem trazer à melhoria das práticas e dos resultados. Não parecia contudo existir uma grande consciência da importância do envolvimento de toda a comunidade, de forma regular, em todo o processo de autoavaliação desde a sua conceção até à reflexão e ações de melhoria. Por isso nestas escolas há, ou havia muito trabalho a fazer nesta área para tornar o processo de autoavaliação sustentável e formativo e a observação da prática letiva uma realidade integrada na autoavaliação.

Na verdade, as escolas são organizações complexas que, trabalhando essencialmente com recursos humanos que são específicos de cada uma, com contextos diversos, dificilmente estariam em igualdade perante o processo de autoavaliação. Há pois que contar com essas diferenças à partida, para chegar a uma mesma meta a da melhoria eficaz da escola.

A finalizar é também de salientar que os relatórios de avaliação externa, não sendo com certeza redigidos pelas mesmas equipas, mantêm a coerência e rigor na informação, ao longo dos quatro anos, os relatórios mantiveram a mesma estrutura e o tipo de conteúdo o que permite com facilidade a comparação daqueles entre si, nos vários domínios. As diferenças maiores prendem-se com a informação apresentada para a caracterização da unidade de gestão.

Os relatórios finais das escolas estudadas revelam que as matérias, de facto ou de direito, constantes nos contraditórios raramente foram consideradas pelas equipas para alterar a sua descrição da avaliação e não influenciaram mudanças na classificação atribuída em cada domínio.

Pacheco (2010) confirma que a grande maioria dos contraditórios revela discordância quanto à interpretação dos avaliadores e da sua subjetividade na audição dos painéis, mediante a realização de entrevistas em grupo. Reforça ainda poder concluir-se que os contraditórios são instrumentos úteis de análise do modelo de avaliação, por conterem informação suficiente sobre efeitos na escola e na comunidade. Um dos efeitos mais visíveis nos contraditórios é a articulação entre a avaliação externa e a autoavaliação, sendo uma das variáveis organizacionais em que se revela um efeito direto da avaliação externa nas escolas que, com a generalização pode induzir mecanismos sistemáticos e abrangentes de autoavaliação nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros Citados

- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola Pública em Portugal*, V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- MacBeth, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *A História de Serena – viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: ASA Editores
- Teixeira, S. & Alves, M. (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. Em M. Alves & M. Flores (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação* (pp. 155-191) Mangualde: Edições Pedagogo

Artigos/relatórios consultados

- Alaiz, V. (2007) Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. *O Correio da Educação*, 301. Recuperado em 04 de Abril de 2010, de http://www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao_escolas.pdf.
- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación Institucional para la mejora interna. In Zabalza, M. A. *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo. Recuperado em 04 de Abril de 2010, de http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=odoc_12782_1_01022007.pdf.
- Clímaco, M. (2010) Políticas de avaliação das escolas em Portugal, in Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa volume 3, número 3. Recuperado em Fevereiro de 2010 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-mun3/ar1.pdf>
- Escola Secundária Manuel da Fonseca (2007). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Escola Secundária com 3º CEB Padre António Macedo (2007). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Escola Secundária de Alcácer do Sal (2008) Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2011
- Escola Secundária com 3º CEB António Inácio da Cruz (2009). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Escola Secundária com 3ºCEB Poeta Al Berto (2009). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves (2010). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Escola Profissional de Desenvolvimento Rural (2010). Contraditório, Lisboa: IGE, recuperado em 24 de Abril de 2010
- Inspecção-Geral de Educação (2006). Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas. Lisboa: IGE – divisão de comunicação e documentação
- Inspecção-Geral da Educação (2007). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária Manuel da Fonseca. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2007). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária com 3º CEB Padre António Macedo. Lisboa: IGE

- Inspecção-Geral da Educação (2008). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária de Alcácer do Sal. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2009). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária com 3º CEB António Inácio da Cruz. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2009). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária com 3ºCEB Poeta Al Berto. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2010). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral da Educação (2010). Avaliação externa das escolas – relatório – Escola Profissional de Desenvolvimento Rural. Lisboa: IGE
- Inspecção-Geral de Educação (2010). Programa Acompanhamento Auto-avaliação das escolas. Relatório 2010. Lisboa: IGE – divisão de comunicação e documentação
- Janssens F., van Amelsvoort G. (2008) School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study *ScienceDirect*, Studies in Educational Evaluation 34 (1), pp. 15–23, ISSN 0191-491X cedido em 21 de Fevereiro de 2010 por University of Twente Publications infoub@utwente.nl
- Pacheco, J. (2010), Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios, Universidade do Minho
- Stufflebeam, D. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam, C. Madam & T. Kellaghan (Eds). *Evaluation models*, pp. 279-317. Boston: Kluwer Academic Publishers

Referências eletrónicas

- <http://besp.mercatura.pt/pagina.php?codPagina=1> - Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas
- <http://www.ige.min-edu.pt/> Portal da IGE - avaliação externa- acedido em 16 de Janeiro de 2010
- http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/benchmarking_texto.htm Portal IGE-benchmarking - acedido em 12 de Abril de 2010
- <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=1#i> Portal do Ministério da Educação - Prioridades da Política Educativa - acedido em 23 de Janeiro de 2010
- <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=271#i>, Portal do Ministério da Educação- Avaliação de escolas - acedido em 21 de Janeiro de 2010
- http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/060PT.pdf Projecto Eurydice - acedido em 11 de Fevereiro de 2010
- <http://www.min-edu.pt/np3/392.html> - Portal do Ministério da Educação– [Avaliação e Autonomia das Escolas](#) – Segunda fase da avaliação externa de escolas - acedido em Março de 2007
- <http://roteiro.min-edu.pt/index.jsp?natureza=P%C3%BAblico&tipo=E&txt=estabelecimento®=C1505> - Roteiro das escolas- acedido em Janeiro de 2010

Referências legislativas

- Diário da República, 1.ª série — N.º26 – 31 de Janeiro de 1996 – **Decreto-Lei n.º 6/96** – alteração ao Código de Procedimento Administrativo, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de Novembro.

Diário da República, 1.ª série — N.º 79 — 22 de Abril de 2008 - **Decreto-Lei n.º 75/2008**- aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de Junho de 2010 - **Decreto-Lei n.º 75/2010** - altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário na Avaliação do Desempenho.

Diário da república— I SÉRIE-A N.º 294 — 20 de Dezembro de 2002 - **Lei n.º 31/2002** - Aprova 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 (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Diário da república, 1ª série – N.º 237- de 14 de Outubro de 1986 - **Lei n.º 46/86** - Lei De Bases Do Sistema Educativo

Diário da República, 2.ª série — N.º 206 — 22 de Outubro de 2010 - **Despacho n.º 16034/2010** – estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.