



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e  
Políticas Educativas**

Dissertação

**Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe:  
construindo um percurso**

**Armando José Alves Cotrim**

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2019

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e  
Políticas Educativas**

Dissertação

**Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe:  
construindo um percurso**

Armando José Alves Cotrim

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2019

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

- Presidente | Bravo Nico (Universidade de Évora)
- Vogal | Maria José Silveira Grave Silvestre (Agrupamento de escolas nº2 de Évora)
- Vogal-orientador | Isabel José Botas Bruno Fialho (Universidade de Évora)

**Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Ciências da Educação - Administração, Regulação e  
Políticas Educativas**

Dissertação

**Avaliação Externa de Escola em São Tomé e Príncipe:  
construindo um percurso**

Armando José Alves Cotrim

Orientador(es) | Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora, 2019

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.



## DEDICATÓRIA

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

Depois de uma longa caminhada e ao sentirmos que chegamos ao fim temos que fazer uma retrospectiva e lembrarmos de todos aqueles que nos deram as mãos nos incentivando, motivando, xingando, enfim, para que conseguíssemos atingir o nosso objectivo.

Agradeço à Professora Sara Marques coordenadora do polo desta universidade em São Tomé e Príncipe, à Professora Marília Favinha directora do curso que me incentivou muito nesta caminhada. Aos meus professores da Universidade de Évora o meu grande abraço.

À minha orientadora a Professora Isabel Fialho os meus sinceros agradecimentos pelas palavras de incentivo e sábia orientação neste trabalho.

Às minhas colegas de peito, Isabel Abreu, Mirabel Ribeiro, Madalena Pinto pelas palavras de apoio moral nos momentos difíceis.

Às duas colegas inspectoras e ao professor que colaboraram na realização desta investigação os meus agradecimentos.

Fico grato pelo apoio material da minha sobrinha Dejanire José e Lúcio Gaspar.

À minha querida esposa que soube compreender-me nos momentos que tive que passar noites dentro para cumprir este objectivo.

A todos um grande abraço.

## RESUMO

O presente trabalho centra-se na temática da avaliação externa de escolas. A avaliação de escolas deve contemplar a avaliação interna, que ajuda a escola a identificar os problemas e é realizada pelos membros da própria escola, e a avaliação externa, realizada por agentes externos à escola, sendo que, em qualquer uma das modalidades, é necessário um quadro de referência que oriente o olhar avaliativo e que possibilite a complementaridade de ambos.

Traçámos três objetivos que nos guiaram o percurso de investigação: adaptar um referencial para a avaliação externa de escolas em São Tomé e Príncipe; elaborar uma proposta de modelo a utilizar na avaliação externa das escolas; aplicar e avaliar o referencial e o modelo proposto, numa escola secundária de São Tomé e Príncipe.

Neste estudo, adotámos uma abordagem qualitativa configurada num estudo de caso, com enfoque na investigação-acção. Recorremos a diferentes fontes e técnicas de recolha de dados, designadamente à análise documental, à observação, à entrevista em painel e ao questionário.

Adaptámos o referencial de avaliação externa das escolas de São Tomé e Príncipe (objetivo 1), descrevemos o processo de implementação da avaliação externa (objetivo 2) e testámos (avaliação) o modelo e o referencial, numa escola secundária (objetivo 3).

Concluimos que o modelo e o referencial apresentado são relevantes para a realização da avaliação externa de escolas. Os resultados revelam uma concordância maior com o modelo e uma concordância menor em relação ao referencial.

**Palavras-chave:** avaliação interna, avaliação externa, referencial, modelo, escolas.

## ABSTRACT

This paper focuses the external evaluation of schools. School evaluation should include internal evaluation, which helps the school to identify problems and is carried out by members of the school itself, and external evaluation, carried out by agents outside the school. Frame of reference that guides the evaluative look and that enables the complementarity of both.

We set out three objectives that guided our research: adapting a Framework for external evaluation of schools in São Tome and Principe; develop a model proposal to be used for external evaluation as schools; apply and evaluate the Framework and the proposed model in a secondary school in São Tome and Principe.

In this study, we adopted a qualitative approach configured in a case study, focusing on action research. We use different sources and techniques of data collection, such as document analysis, observation, panel interview and questionnaire.

We adapted the reference for external evaluation of the schools in São Tome and Principe (objective 1), described the process of implementing external evaluation (objective 2) and tested (application and evaluation) the model and the framework in a secondary school (objective 3).

We conclude that the model and the referential presented are relevant to the external evaluation of schools. The results show a higher agreement with the model and a smaller agreement in relation to the framework.

**Key words:** internal evaluation, external evaluation, accountability, referential, model and schools.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
Razões da escolha do tema .....	1
Objetivos de investigação .....	2
Opções metodológicas .....	2
Organização do trabalho .....	3
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
1. Sistema educativo em São Tomé e Príncipe (STP).....	4
2. Conceito de organização .....	7
3. Escola como organização educativa.....	9
Modelo burocrático.....	12
Modelo de ambiguidade.....	13
Modelo político.....	14
Modelo (neo)institucional.....	15
4. Avaliação de escolas .....	17
4.1. Modalidades de avaliação de escolas.....	20
4.2. Avaliação interna e autoavaliação das escolas.....	20
4.3. Avaliação externa das escolas.....	22
4.3.1. O modelo de Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe.....	24
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO .....	33
5. Metodologia .....	33
5.1. Fundamentação .....	33
5.2. Organização da avaliação externa da escola.....	35
5.3. Inquéritos por questionário .....	37
6. Apresentação e análise de dados .....	40
6.1. Análise documental.....	40
6.2. Observação direta .....	41

6.3. Entrevistas.....	42
6.4. Questionários .....	50
6.4.1. Questionários aplicados na escola .....	50
6.4.2. Questionários aplicados aos avaliadores.....	64
6.4.3. Síntese dos principais resultados .....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
Limitações.....	80
Recomendações .....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
APÊNDICES e ANEXO .....	86
Apêndice 1 - Carta de solicitação de apoio colaboração .....	87
Apêndice 2 - Quadro de referência de indicadores de avaliação externa .....	88
Apêndice 3 – Quadro de Referência com questões ilustrativas.....	89
Apêndice 4 - Questionário aplicado na escola.....	109
Apêndice 5 - Questionário aplicado aos avaliadores .....	113
Anexo 1. Texto de apresentação da escola secundária Beta.....	115

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Dimensão 1- “Objetivos, Currículo e Práticas Educativas” e indicadores de qualidade. ....	26
Tabela 2. Dimensão 2 – “Docentes” e indicadores de qualidade.....	27
Tabela 3. Dimensão 3 – “Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino” e indicadores de qualidade. ....	28
Tabela 4. Dimensão 4 – “Instalações Escolares” e indicadores de qualidade. ....	29
Tabela 5. Escala de avaliação das dimensões de qualidade.....	29
Tabela 6. Agenda de visita à escola Beta.....	36
Tabela 7. Matriz do questionário aplicado na escola. ....	38
Tabela 8. Matriz do questionário aplicado aos avaliadores. ....	39
Tabela 9. Documentação solicitada previamente à escola. ....	50
Tabela 10. Informação a inserir no "texto de apresentação da escola" .....	51
Tabela 11. Adequação das quatro dimensões do referencial à missão da escola. ....	51
Tabela 12. Indicadores de qualidade da Dimensão 1 - Objetivos, currículo e prática pedagógica (QE). ....	51
Tabela 13. Indicadores de qualidade da dimensão 2 – Docentes. ....	54
Tabela 14. Indicadores de qualidade da dimensão 3 - Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino..	56
Tabela 15. Indicadores de qualidade da dimensão 4 - Instalações Escolares. ....	60
Tabela 16. Envolvimento de estruturas e pessoas da comunidade educativa na preparação da escola para a avaliação externa. ....	61
Tabela 17. Indicadores dos contactos estabelecidos com os avaliadores.....	62
Tabela 18. Indicadores da adequação da visita à escola.....	62
Tabela 19. Preparação da experimentação da avaliação externa.....	64
Tabela 20. Documentação solicitada previamente à escola. ....	65
Tabela 22. Equipa de avaliação. ....	66
Tabela 23. Quadro de referência e objetivos da avaliação externa. ....	66
Tabela 25. Indicadores de qualidade no domínio 2 - Docentes. ....	69
Tabela 26. Indicadores de qualidade no domínio 3 - Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino....	70
Tabela 27. Relevância dos indicadores de qualidade no domínio 4- Instalações Escolares.....	71
Tabela 28. Escala de avaliação.....	72

## **Siglas e Acrónimos**

DEB- Direção do Ensino Básico

IGE – Inspeção Geral da Educação

LBSE- Lei de Base do Sistema Educativo

MECCC - Ministério da Educação, Cultura, Ciências e Comunicação

PADE – Programa Acelerar o Desempenho Educativo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

### **Razões da escolha do tema**

A Educação é um dos setores considerado chave para o desenvolvimento de um país, São Tomé e Príncipe não foge à regra, pelos benefícios sociais e económicos que aporta. Muito se tem falado da melhoria da qualidade do sistema educativo em São Tomé e Príncipe. “Do diagnóstico feito do sistema educativo Santomense depreende-se que, globalmente, progressos notáveis foram alcançados, nos últimos anos, particularmente nos domínios do acesso e da equidade” (*Programa Acelerar o Desempenho Educativo, 2015-2018*, p.7). Todavia, muito falta fazer nos domínios da eficiência e qualidade do ensino, da gestão escolar e da formação do corpo docente. De facto, a massificação do sistema de ensino em relação ao acesso e à equidade não define a questão de qualidade. Aliás, a sociedade espera mais pela qualidade dos serviços prestados à população em termos de cidadãos qualificados e preparados para a sua autodeterminação.

Em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o Ministério da Educação levou a cabo uma consultoria com a Universidade de Aveiro em janeiro de 2018 que culminou com a produção de dois manuais (Autoavaliação e Avaliação Externa de Escolas em STP). Nestes dois documentos existe um quadro de referência para a avaliação das escolas, com os padrões de qualidade e padrões mínimos de qualidade. Foi perante este cenário que decidimos avançar para uma investigação na área de avaliação externa de escolas, no sentido de apresentar ao ministério da educação a experimentação desta nova atividade da Inspeção Geral de Educação (IGE). É um assunto de que se tem falado e escrito muito em todo o mundo -por diversos autores. No entanto, no nosso país ainda é um terreno a desbravar, aliás existe um grande deficit de investigação a este nível.

Mas o nosso interesse pela avaliação das escolas advém de quando exercemos as funções de director de uma escola secundária. Nos dois últimos anos nos vários discursos do XVI Governo de São Tomé e Príncipe em geral e, de forma particular, o Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação têm abordado a questão da avaliação do desempenho dos professores e das escolas. Ao nível do ensino secundário houve a reforma curricular. O Despacho 38/GMECF/2010 regulamenta o funcionamento das escolas secundárias em termos

de gestão pedagógica, administrativa e financeira e a possibilidade de prestação de contas. Mas infelizmente até agora esta prática não se faz sentir.

Ao assumirmos as funções de Inspetor-geral da Educação e tendo iniciado a formação de mestrado em Ciências da Educação na área de Administração, Regulação e Políticas Educativas vimos surgido a oportunidade para realizar este sonho de algum tempo a esta parte.

O nosso interesse pelo tema deve-se ao facto de ser um tema bastante actual, e pelo facto de acharmos que a introdução da prática de avaliação externa de escola nas nossas escolas pode ser fundamental para a melhoria das práticas organizativas e educativas das instituições escolares, e como consequência, para a melhoria da qualidade do sistema educativo. Neste contexto pareceu-nos oportuno e de relevância avançarmos com estas propostas de trabalho.

### **Objetivos de investigação**

Este estudo teve como ponto de partida a necessidade de a Inspeção Geral da Educação, em São Tomé e Príncipe se preparar para iniciar uma nova atividade, a avaliação de escolas. Nesse sentido, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Adaptar um referencial para a avaliação externa de escolas em São Tomé e Príncipe;
2. Descrever a aplicação do referencial e do modelo de avaliação externa de escolas, numa escola secundária de São Tomé e Príncipe;
3. Avaliar o referencial e o modelo de avaliação externa implementado numa escola secundária de São Tomé e Príncipe.

### **Opções metodológicas**

O nosso trabalho começou com a revisão de literatura que nos ajudou a aprofundar conceitos fundamentais e a conhecer o modelo de avaliação externa de escolas usado em Portugal. Na parte empírica, seguimos uma abordagem qualitativa configurada num estudo de caso, com enfoque na investigação-ação, com recurso a diferentes técnicas de recolha de dados: entrevistas, questionários, notas de campo, observações e análise documental.

## **Organização do trabalho**

O trabalho encontra-se estruturado em duas partes que correspondem a dois grandes capítulos, além da Introdução e das Considerações finais.

Na Introdução consta, como se verifica, as razões da escolha do tema, os objetivos da investigação, as opções metodológicas que orientaram esta investigação, e a presente descrição da forma como este trabalho se encontra estruturado.

O capítulo 1 – *Enquadramento teórico* inclui os conceitos e temas estruturantes que fundamentam a parte empírica do trabalho. Este divide-se em 4 subcapítulos: o primeiro – *Sistema educativo em São Tomé e Príncipe* faz referência à organização do sistema educativo desde a educação pré-escolar até ao ensino superior; o segundo – *A escola como organização educativa* discute o conceito de escola como uma organização educativa e, para melhor compreender, recorremos à apresentação de diversas imagens ou metáforas de organização escolar; no terceiro – *Avaliação de escolas* prosseguimos em redor do conceito de avaliação e modalidades de avaliação de escolas; o quarto – *Avaliação de escolas em São Tomé e Príncipe*, faz a contextualização desta atividade.

O capítulo 2 – *Estudo empírico*, descreve a metodologia usada no percurso investigativo, estando dividido em dois subcapítulos. O primeiro – *Metodologia* explicita a natureza do estudo e descreve de forma detalhada as várias fases percorridas. O segundo – *Apresentação e análise de dados* divide-se em subcapítulos que correspondem a cada uma das técnicas usadas na recolha de dados (Análise documental, Observação directa, Entrevistas e Questionários), dando-se particular ênfase aos resultados obtidos através dos questionários. E terminamos com uma síntese dos principais resultados dos questionários.

Nas Considerações finais, fazemos uma síntese em função dos objetivos de investigação que guiaram o estudo e apresentamos as principais limitações e perspetivas para futuras investigações.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Sistema educativo em São Tomé e Príncipe (STP)**

Na Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe (Lei 01/2003), o Estado tem a responsabilidade de garantir às crianças e jovens o "direito à educação" (art.º 55, 1), a promoção da "eliminação do analfabetismo e a educação permanente, de acordo com o Sistema Nacional de Educação" (art.º 55, 2), assegurar "o ensino básico obrigatório e gratuito" (art.º 55, 3) e a promoção gradual da "igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino" (art.º 55, 4).

O setor da educação de São Tomé e Príncipe é regido pela Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 2/2003) sendo constituído maioritariamente por escolas públicas.

É um sistema educativo que em termos de articulação entre os vários níveis de ensino nomeadamente a educação pré-escolar, o ensino básico e o secundário, tem

uma tradição de forte centralização, dado o peso e papel do Ministério da Educação em termos de organização, definição de políticas, programas, currículos, funcionamento de escolas, monitorização, controlo, inspeção, avaliação de escolas, avaliação de desempenho dos professores e das aprendizagens dos alunos. (Afonso, 2010, p.13)

A educação pré-escolar é o primeiro nível do sistema educativo. Embora seja facultativo, é reconhecida a importância deste nível de educação na preparação das crianças para o ensino básico, aliás segundo o Programa Acelerar o Desempenho Educativo (PADE) 2015-2018

O Governo são-tomense reconhece que um aluno pré-escolarizado tem melhor preparação para entrar no ciclo primário, apresentando melhores resultados no percurso escolar, sobretudo no ensino primário (menor risco de repetência e de abandono, melhor nível de aquisição dos conteúdos programáticos). (p.12)

A educação pré-escolar caracteriza-se por uma rede de creches, localizadas principalmente em zonas rurais e destinadas a crianças de zero a três anos e pelos jardins-de-infância que estão localizadas principalmente em zonas urbanas e que acolhem as crianças de três a cinco anos.

Existem também alguns jardins-de-infância privados pertencentes ou não a organizações religiosas.

Neste sentido, e de acordo ao PADE 2015-2018,

quanto ao efectivo escolar, o número de inscrito na Pré-escolar no ano lectivo 2014/2015, a nível nacional, totalizou-se em 9363 crianças dos 0 a 6 anos de idade com maior destaque para as de quatro e cinco anos de idade. (p.12)

O Ensino Básico é obrigatório e gratuito, em conformidade com a Lei de Bases. É considerado como essencial para a educação das crianças, tanto para a cidadania como para integração na vida ativa. A duração do ensino básico é de seis anos, divididos em dois ciclos, sendo o primeiro da primeira a quarta classe e o segundo da quinta à sexta classe. A idade teórica para a entrada para o ensino básico é de seis anos, desde 2008/2009. A população em idade escolar para este nível de ensino é, portanto, entre seis e onze anos.

Embora houvesse o registo na melhoria de acesso a esse subsistema de ensino, sentimos que esse resultado “esconde importantes fragilidades do subsistema em termos da qualidade e eficiência do ensino, pois a taxa de repetência continua a dois dígitos (13% em 2015) ”. (PADE, p.14)

O Ensino Secundário inclui dois ciclos de três anos cada: um primeiro que começa na sétima e termina na nona classe de escolaridade; um segundo ciclo que vai da décima à décima segunda classe de escolaridade. O segundo ciclo apresenta um currículo profissionalmente qualificante que visa formar alunos para que possam ingressar o mercado de trabalho ou prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Este nível de ensino, embora seja universal, ainda não é obrigatório. Desenvolve nos alunos os conhecimentos e aptidões intelectuais e físicas, bem como as bases científico-tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida ativa e permite a aquisição de qualificações profissionais para a sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, está organizado em disciplinas e orienta os alunos para a continuação dos estudos através da via geral ou para a vida e para o mercado de trabalho através da via profissionalizante. A formação profissional visa preparar para a integração no mundo do emprego e do trabalho pelo desenvolvimento de competências profissionais, que permitam

aos indivíduos concretizar os seus projetos de vida e contribuir para o bem-estar e o progresso da sociedade.

Importa salientarmos aqui que este nível de ensino

depara-se com enormes problemas, de oferta, a fraca qualificação do corpo docente, *a disparidade em termos de localização geográfica* dos estabelecimentos de ensino secundário, para satisfazer a forte demanda da população de jovens que concluem o ensino básico alargado. Essa disparidade de localização geográfica obriga os alunos a percorrerem cerca de 52 km diários, entre as suas residências e os estabelecimentos de ensino. Cerca de 15,3% de crianças não têm acesso ao primeiro ciclo do ensino secundário e 38% de jovens não têm acesso ao segundo ciclo do secundário. (PADE, 2015-2018, p. 20)

Ainda de acordo ao mesmo documento, “o número de alunos matriculados no ensino secundário geral em 2014-2015 foi de 20.224, dos quais, 14.417 (71,2% no 1º ciclo e 5.807 (28,8%) no 2º ciclo”. (PADE, 2015-2018, p. 20)

O Ensino Superior é constituído por um estabelecimento público, a USTP (Universidade de São Tomé e Príncipe) e por dois estabelecimentos privados, a Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe (ULSTP) e o Instituto Universitário de Contabilidade e Administração de Informação (IUCAI).

A formação inicial dos educadores da pré-escolar e dos professores do ensino básico é realizada no Instituto Superior de Educação e Comunicação (ISEC) que faz parte da unidade orgânica da USTP.

A alfabetização e educação de jovens e adultos permitem a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver o seu potencial além da educação formal. Essa educação chamada extraescolar, permite aos indivíduos começar ou retomar os estudos desde o ensino básico, a fim de poder ingressar no mercado de trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país em termos de emprego.

É um sector do ministério da educação que tem a responsabilidade de desenvolver ações na erradicação de analfabetismo. Podemos referir que, segundo o PADE 2015-2018, “a taxa de analfabetismo continua relativamente alta em STP apesar de importantes progressos

verificados nos últimos 10 anos”, levando o governo a fixar como “objectivo no horizonte de 2022, a sua erradicação” (PADE 2015-2018, p.26).

## **2. Conceito de organização**

Na sociedade moderna as organizações surgem em todos os aspetos da nossa vida contemporânea, e elas não constituem “uma invenção da sociedade moderna” (Correia, 2016, p.64). Se nós recuarmos no tempo para a história das civilizações vamos ver que “as primeiras organizações nasceram de duas necessidades bem específicas, como sejam: a de garantir a sobrevivência do grupo – organização militar – e a de garantir o apoio dos deuses - organizações religiosas” (Silva, 2010, p.64).

Na medida em que as civilizações foram evoluindo e com a necessidade de diversificar a forma de obtenção de bens materiais ou imateriais foram criando diversos instrumentos para suprir as suas necessidades básicas, pelo que desde logo a sua existência se tornou mais complexa.

Na atualidade, “quer queira ou não, o homem moderno está vinculado às mais diversas organizações que chegam até ele sob as mais diversas formas para satisfazer, bem ou mal, todas as necessidades do seu dia-a-dia” (Silva, 2010, p.65). Aliás, vivemos numa sociedade de organizações, em que quase tudo o que se produz para a satisfação dessas necessidades, é feito dentro delas, por exemplo, carros, roupas, alimentos, livros, revistas, pesquisas, serviços, comunicações etc. No entanto, Etzioni (1970) afirma que “nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações” (p.1).

Numa definição muito simples Etzioni (1970) considera as organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (p.3). A razão de ser dessas organizações como unidades sociais é “servir a esses objectivos” (Etzioni, 1970, p. 7).

Por um lado, cada organização é uma organização com as suas características muito específicas e complexas, daí a existência de diversas definições desse conceito na literatura organizacional. Silva (2010) resume algumas dessas características:

i-Conjunto de indivíduos ou grupos reconhecidos pela sociedade; têm, portanto, uma unidade social que, em muitos casos, pode ser observada até por pessoas de fora da organização; ii-Finalidades/objetivos definidos no sentido de buscar satisfação para uma necessidade sentida por seus membros; iii-Interesses a realizar e valores a alcançar por meio de normas de conduta e por formas de relacionamento delineadas diferentemente para todos; iv-Hierarquia de comando e/ou autoridade que coordena as ações e os movimentos do todo; v-Espaços de atuação determinados e continuidade permanência no tempo. (p.67)

Estas características permitem-nos dizer que as organizações são pessoas e elas estão nas pessoas. Constituem uma construção social que é feita por pessoas e mantidas por elas.

Por outro lado, e na mesma linha de pensamento, Etzioni (1970) aponta outras características das organizações da seguinte maneira:

1) Divisões de trabalho, poder e responsabilidade de comunicação, que não são casuais ou estabelecidas pela tradição, mas planejadas intencionalmente a fim de intensificar a realização de objetivos específicos; 2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização; esses centros de poder precisam, também, reexaminar continuamente a realização da organização e, quando necessário, reordenar sua estrutura, a fim de aumentar sua eficiência; 3) substituição do pessoal, isto é, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e designadas outras pessoas para as suas tarefas. (p.3)

No entanto, Chiavenato (2003, p. 130) refere que a organização formal “é constituída pela estrutura organizacional de órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos etc.” Na organização formal existem regras, estatutos, regulamentos e outros documentos pré-definidos com o fim de dar conhecimento a cada membro da organização sobre o papel que cada um deve exercer quer isoladamente quer em conjunto com outros membros. Esse conjunto de características e práticas constitui e constrói a organização formal.

As pessoas ou grupos de pessoas existentes nas organizações estabelecem entre si um conjunto de interações e relacionamentos que se traduz nos usos e costumes, nas tradições, nos ideais e nas normas sociais por meio de atitudes e disposições baseadas na opinião, no sentimento, constituindo-se organização informal (Chiavenato, 2003).

Em suma, independentemente da dimensão da organização, pode-se defini-la “como um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos” (Ferreira, Abreu & Caetano, 1996, p.260).

### **3. Escola como organização educativa**

A sociedade moderna é uma sociedade organizacional que engloba no seu seio muitas organizações. No nosso contexto as organizações têm desempenhado um papel de proa na vida das sociedades pelo que importou desde logo definir o conceito organização, como atrás fizemos.

Pretendemos abordar a escola do ponto de vista organizacional, para compreender bem o que são as organizações de uma forma geral e enquadrar as especificidades organizacionais dos estabelecimentos de ensino.

A escola deve ser considerada uma instituição geradora de educação e não de mera instrução. De facto, vivemos num mundo/realidade em rápida transformação científica, tecnológica, social, económica e cultural, em que se deve verificar uma efetiva participação/responsabilização dos cidadãos. Assim, defendemos que a missão da escola deve proporcionar uma formação académica de qualidade, visando o desenvolvimento do grau de qualificação, de autonomia e responsabilidade de todos os alunos, bem como o seu sucesso a níveis superiores de escolaridade e/ou na qualificação para a sua integração na vida ativa. Defendemos, igualmente, que a missão da escola deve assegurar uma formação integral e integrada, capaz de garantir o desenvolvimento dos seus interesses, capacidades, espírito crítico e criatividade, em harmonia com valores de solidariedade, respeito mútuo e de democraticidade, numa perspetiva de cidadania.

Possui características próprias e peculiares no seu funcionamento, “fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio” manifestos “entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Na perspectiva de Melo (2011),

a escola é uma unidade de gestão com os múltiplos problemas para resolver – vertente administrativa. É uma comunidade (grupo) que interage com as comunidades a ela associadas – a vertente socioeducativa e familiar. É um espaço de aprendizagens para a formação dos cidadãos e desenvolvimento de um país - a vertente sistema educativo. (p.24)

Nóvoa (1995) mostra-nos outra perspectiva de analisar a escola que é a vinculação entre a estrutura formal e as interações que se processam no seu interior e, entre outros, com interesses distintos. Essas características podem ser agrupadas em três grandes áreas a saber:

i- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.; ii- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.; iii- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais e *encarregados de educação*, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p. 25)

Como referimos atrás, estas três grandes áreas constituem o organismo escolar a que chamamos organização educativa, espaço privilegiado para a concretização das acções educativas, portanto, elas “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1995, p.15).

Para Silva (2010), “o ensino tem a função de manter as nossas mentes em movimento, dando-nos alimento e energia para sempre questionarmos o nosso ambiente, à luz de novos conhecimentos e de experiências” (p.63). Ou seja, “quanto mais sabemos, mais questionamos, e são esses questionamentos que produzem indivíduos capazes de adaptar, de criar, de ter iniciativa – características tão valorizadas actualmente nas organizações”. (*idem, ibidem*)

Sendo assim, consideramos “as escolas como instituições educativas de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (Nóvoa, 1995, p.16).

Nesta linha de pensamento, Fonseca (2010) diz que a escola é como “uma organização complexa onde se desenvolvem múltiplos processos e se inter-relacionam professores, alunos, funcionários, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade, ainda que nem todos representem da mesma forma” (p.8).

Podemos notar nas sociedades modernas a tendência das famílias para depositarem nas escolas toda a responsabilidade na formação geral dos seus educandos.

A educação é tão importante na vida do ser humano que Nelson Mandela afirmou que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”<sup>1</sup>, sendo corroborado por Albardeiro (2015) que argumenta que “para se alcançar o desenvolvimento humano tem de se habilitar as pessoas através da educação”, tendo em conta que “a educação é o trunfo, ante os múltiplos desafios do futuro, é o caminho indispensável para termos um mundo mais equitativo” (p.5). Esta autora termina a sua reflexão referindo que “a educação é indispensável, só com ela e através dela a humanidade se desenvolve nos ideais da paz, da liberdade, da democracia e da justiça social” (p.5).

A escola como organização, no âmbito da análise sociológica das organizações educativas, pode ser analisada segundo diferentes perspectivas e modelos, a partir de várias metáforas, embora cada um deles não permita mais do que uma abordagem limitada ou fragmentada da organização, já que nenhum deles consegue abarcar todos os aspectos de uma organização.

No entanto, Correia (2016) argumenta que é necessário tentarmos definir

um quadro conceptual que nos permitisse a descrição analítica do contexto organizacional e dos dados recolhidos, aos processos de interação, à tomada de decisões, aos comportamentos dos actores, quer em contextos estáveis, quer em situações de conflito, incertezas e ambiguidades que caracterizam a situação organizacional das escolas. (...) os modelos organizativos escolhidos possibilitam uma análise das diferentes dimensões da escola – a dimensão racional (verdade); a dimensão política (poder); a dimensão anárquica (insensatez e a dimensão institucional (legitimidade) – permitindo assim o acesso a uma leitura explicativa de imagens distintas da organização, privilegiando os aspectos formais e os informais e desocultando algumas das faces mais ocultas da organização escolar. (p.66)

---

<sup>1</sup> <https://www.pensador.com/frase/MjM3NjU1/> acessado em 28/05/2019

Neste âmbito passamos a apresentar algumas características de metáforas que caracterizam a escola como organização educativa de forma simples, nomeadamente, o modelo burocrático, o modelo da ambiguidade, político e neoinstitucional.

### **Modelo burocrático**

Segundo Correia (2016) “o modelo burocrático tem origem na teoria de Weber e assenta na convicção de que a burocracia nas organizações formais representa o modo mais eficaz de gestão” (p.66).

A perspetiva burocrática da escola como organização formal é caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das reações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. Correia (2016) “destaca a congruência entre os meios e os fins, entre as intenções e as ações, o que faz realçar o lado racional, rígido e previsível da organização” (p. 66).

Estas características configuram um sistema de ação concreta que pressupõe o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as ações das pessoas.

Se olharmos a nossa escola a partir deste ponto de vista verificaremos que, de facto, o sistema de ensino e a organização escolar evidenciam a presença de muitas destas características que passamos a destacar:

a forte centralização do poder de decisão, visível, por exemplo, nos currículos, nos programas e no regime de avaliação; é a extensa cadeia hierárquica que é suposta regular a acção das escolas e dos agentes educativos; é a divisão e a fragmentação do trabalho visíveis no modo de organização dos saberes disciplinares, do tempo e dos espaços; é a impessoalidade das relações interpessoais favorecidas pelo sistema de exames, concursos e mobilidade na relação pedagógica; é a uniformidade de currículos e programas; definidos e orientados hierarquicamente pelos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação. (Alves, 1999, p.10)

Para Correia (2016), “o modelo burocrático mostra assim uma imagem predeterminada da organização, assente na previsibilidade dos comportamentos através da existência de regras e no planeamento prévio” (p. 67).

Segundo Estevão (1998, citado em Correia, 2016) “a convocação do modelo burocrático para caraterizar as organizações educativas, embora revele algumas potencialidades compreensivas, não podem ser considerado suficiente, sobretudo, quando se constata a situação de grande dependência política e administrativa da escola relativamente às autoridades externas” (p.71).

Face ao exposto, Correia (2016) refere que

a avaliação das organizações educativas, assume uma dimensão burocrática, baseada na formalização e monitorização que decorre da especificação de objetivos previstos e tornados públicos, da regulamentação legal e normatividade do processo, da existência de procedimentos técnicos e metodológicos devidamente documentados, da hierarquização e da distribuição e especificação de tarefas, enquanto fenómeno definido externamente de “cima para baixo”, se apresenta como uma obrigação, o que releva a imagem burocrática da escola como organização, na medida em que faz emergir o caráter instrumental de controlo burocrático e de sancionamento inerente ao poder dos órgãos centrais. (p. 72)

Para além desta visão metafórica sobre as organizações educativas achamos por bem incluir também outra reflexão sobre o assunto.

### **Modelo de ambiguidade**

O modelo de ambiguidade é a visão que olha a escola como um sistema ambíguo ou como organização anárquica, funcionando segundo o modelo do *caixote de lixo*, em que as preferências e as referências são inconsistentes e mal definidas.

A metáfora do caixote do lixo ressalta a falta de harmonia e a desconexão que existe entre os componentes humanos estruturais de uma organização educativa.

Aliás, Costa (1996, citado por Dias 2012), considera que esta metáfora é

constituída mais por uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados do que por um todo unido;

vulnerável face ao seu meio externo, turbulento e incerto e funciona com base em: a) intenções e objectivos vãos, tecnologias pouco claras e participação fluida; b) processos de tomada de decisão de que surgem de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias; c) processos organizativos (tais como a planificação, a tomada de decisões, a avaliação e a certificação) de natureza simbólica. (p.23)

No entanto, para evitar más interpretações acerca do termo anarquia, Lima (1992, citado em Bexiga, 2009,) diz que o referido termo

não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades e procedimentos, decisões e realizações, e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia. (p.94)

Correia (2016) refere que as “organizações escolares são vulneráveis às pressões exercidas pelos diversos actores externos”, ou seja, os *stakeholders*, “por exemplo, os pais e encarregados de educação, a comunidade, a administração central, e a inspecção, dos quais depende a sua sobrevivência” (p. 75).

Para Dias (2012), “o funcionamento da escola como anarquia revela-se particularmente ambíguo, imprevisível e incerto”. (p.23)

### **Modelo político**

A perspetiva política vê as organizações escolares como uma arena onde a política reina para atingir os seus objetivos pessoais. A análise organizacional centra-se “na distribuição do poder, nas relações entre grupos de interesse, nos conflitos e nas negociações” Correia (2016, p.83) ou seja, sobressai a subjetividade dos actores e o poder das influências surge como processos de decisão.

Por outro lado, Correia (2016) diz que

compreende-se que para os teóricos do modelo político a análise do poder e das relações de poder nas organizações assumam um papel central. Ao se analisarem as relações de poder focalizam-se os sentidos, os meios, as

estratégias pelas quais os actores organizacionais desenvolvem relações de confrontação, de competição e de cooperação tendo em vista a satisfação de interesses próprios. (p. 88)

Segundo ela, “não obstante a existência nas organizações escolares de coligações e alianças temporárias, a diversidade de interesses inerentes aos diversos grupos tende a gerar *conflitos* que é assumido como uma das características do processo de decisão das organizações” (Correia, 2016, p.89). Ainda na mesma esteira de pensamento, Ball (1989, citado em Correia, 2016) “define as escolas como campos de luta e aponta para a necessidade de compreensão dos conflitos de modo a se conseguir compreender a natureza das escolas como organização” (p. 89). Nóvoa (1995) corrobora esta ideia dizendo que “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos” (p. 16).

Apesar desta perspetiva teórica “ser um importante contributo para explicar alguns aspectos da ação organizacional difícil de compreender à luz de outras perspetivas” (Correia, 2016, p.96) e para se “obter uma holística da organização escolar torna-se necessário recorrer a abordagens que valorizem as dimensões de natureza institucional e simbólica” (Correia, 2016, p.97).

### **Modelo (neo)institucional**

A perspetiva (neo)institucional surgiu em meados dos anos 70 no quadro das teorias das organizações. O seu enfoque era nas áreas da Ciência Política, na Economia e posteriormente na área de Sociologia. Para Hall e Taylor (2003), deve-se ter em conta três métodos de análise, “institucionalismo histórico, institucionalismo de recolha racional e institucionalismo sociológico” (p.193).

Para Correia (2016),

o conceito de instituição tem inerente a ideia de resultado, o conceito de institucionalização remete para o processo e para mecanismos através dos quais resultam a construção e reprodução das regras culturais. A institucionalização representa assim o processo através do qual se conseguiu alcançar e reproduzir esses padrões sociais, ou regras culturais. (pp.100-101)

Continuando nesta ordem de ideias a mesma autora realça a diferença entre instituições e organizações, afirmando que

as instituições são definidas como o conjunto de hábitos, rotinas e regras, normas e leis que regulam as relações entre indivíduos e moldam as interações entre os mesmos. As instituições definem assim as “as regras do jogo” enquanto as organizações se apresentam como os contextos onde as instituições se materializam e exercem os seus efeitos. Por conseguinte, as barreiras entre organizações e instituições são muitas fluídas, na medida em que estas condicionam e limitam a autonomia das organizações. (Correia, 2016, p. 102)

Nesta perspetiva de análise sociológica das organizações, existem “regras e padrões racionalizadores legitimados e positivamente julgados pelos agentes institucionais, os meios institucionais vão modelar e interpretar as organizações passando estas a agir em conformidade” (Correia, 2016, p.102).

No entanto, Libório (2004) argumenta que

o enfoque nos aspectos culturais e cognitivos é uma das características que mais tem marcado as abordagens neo-institucionais, o que traduz no papel simbólico atribuído à estrutura formal, admitindo-se que algumas práticas estão mais relacionadas com as influências culturais do que com as funções que devem desempenhar. (p.47)

Por outro lado, Correia (2016) vai um pouco mais além quando refere que

no quadro destas abordagens são enfatizadas sobretudo as variáveis representacionais e os esquemas cognitivos, assim com a importância dos quadros intersubjetivos da ação humana, pelo que os sistemas de crenças e de modelos culturalmente partilhados ocupam uma posição relevante na compreensão da acção organizacional. (p.109)

No entanto, “em contextos marcados pela incerteza, a melhor forma das organizações garantirem a credibilidade e a aceitabilidade social e, conseqüentemente, a sobrevivência será através da imitação dos modelos que são reconhecidos pelo seu elevado estatuto ou imagem pública” (Correia, 2016, p.111).

Para concluir esta abordagem aos modelos organizacionais das escolas convocamos Libório (2004) com o seguinte argumento

as escolas, os professores, os funcionários, os alunos e os pais/encarregados de educação são, num determinado tempo e local, construções sociais que se aceitam como factos objetivos que enformam a estrutura e a actividade organizacional, bem como os papéis a desempenhar pelas categorias de actores que socialmente se entende como necessárias para que uma escola seja escola. (p.46)

#### 4. Avaliação de escolas

Tudo o que fazemos na vida é avaliado. A avaliação faz parte do dia-a-dia de todo e qualquer ser humano. Quer de forma consciente ou inconsciente sempre produzimos alguma opinião sobre tudo o que nos rodeia no nosso quotidiano, no trabalho, na família e na sociedade em que estamos inseridos e não só.

Ressalta-nos uma preocupação que é: porquê avaliar as escolas? Numa sociedade como a nossa, em que cada vez se exige mais das escolas em termos de prestação de um serviço de qualidade, que se traduz em fornecer bons resultados em função dos recursos financeiros, materiais e humanos alocados às escolas pelo ministério da educação,

a avaliação de escolas é justificada no quadro de um contexto socioeconómico e político que atribui às instituições de ensino a função de colmatar as necessidades sociais e laborais, reconhecendo a avaliação de escolas como um meio de regulação dos modos de governação escolar, e ainda de dar respostas às exigências de promoção de maior qualidade do serviço educativo prestado. (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, p. 8)

Importa referir que a escola desempenha uma dupla função nesta perspectiva de prestação de contas que é a de “promover a melhoria das escolas e dos processos educativos e a *accountability* do trabalho desenvolvido, da utilização dos recursos e do funcionamento das escolas” actividade considerada como (*accountability*) “um processo pelo qual as escolas se responsabilizam pelo trabalho desenvolvido e se comprometem na resolução dos problemas identificados ou na manutenção do bom nível atingido” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, pp. 9-10).

Existem muitas e variadas formas de entender a avaliação de escolas, “que traçam diversas linhas ideológicas e influências políticas” (Fialho, 2011). Ainda de acordo com a mesma autora, “os mais conservadores veem a avaliação como um instrumento que controla o sistema administrativo e pedagógico” (s/p). Na sequência destas ideias a autora apresenta a diferença entre a “perspectiva mais neoliberal da avaliação” como “um instrumento que permite a selecção através do mérito, acabando por estar mais centrada nas questões que dizem respeito à produtividade e à prestação de contas” e em contrapartida “na ótica

progressista, a avaliação funciona como um instrumento de exercício da democracia participativa, assim como de desenvolvimento pessoal e coletivo” (s/p).

Portanto, “é nesta amálgama de perspectivas que as escolas devem conquistar o seu direito à palavra, tornando-se organizações conscientes do futuro que querem construir, numa linha de participação democrática, refletindo e agindo sobre a sua realidade” (Baptista, 2007, p.32).

Para Nóvoa (1995) “a avaliação das escolas deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis, e neste sentido é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade” (p. 40).

De acordo com Freitas (2012),

a avaliação faz parte das nossas tarefas do quotidiano e mesmo sem darmos por isso, ou seja, de uma forma inconsciente avaliamos tudo o que nos rodeia. Sempre que observamos alguma coisa ou alguém e fazemos uma apreciação, adjetivando o que estamos a observar estamos a avaliar. Nas escolas, a avaliação também acontece diariamente, só que deixa de ser uma avaliação espontânea e inconsciente, passando a ser uma avaliação institucional e sistemática, com uma instrumentação, um sistema e uma lógica. (p.11)

A mesma autora afirma que “a avaliação é encarada como um processo necessário para o desenvolvimento da escola”, com objetivo “de dar resposta às exigências dos alunos, dos pais e da sociedade em geral, avaliando as suas metodologias, instrumentos e práticas com o intuito de aumentar a qualidade” (Freitas, 2012, p.16). No caso de STP uma vez que os processos avaliativos não fazem parte da cultura organizacional das escolas “avaliar as escolas é necessário e pertinente, não só para a sociedade em geral, mas principalmente para a própria organização” (Albardeiro, 2015, p. 84).

Importa salientar que o conceito de avaliação de escola percorreu vários estágios até atingir a atualidade, o mesmo “sofreu alterações ao longo dos tempos não podendo os seus significados ser dissociados dos contextos históricos, políticos e social que compõem uma determinada sociedade, ou das posições filosóficas, epistemológicas dos envolvidos na sua conceção, desenvolvimento e realização” (Correia, 2016, p. 197). Convocamos Baptista (2007) que resume o conceito de avaliação em quatro gerações distintas:

(i)-na primeira geração, avaliar e medir são sinónimos. O avaliador é um técnico que utiliza baterias de testes e outros instrumentos, no caso da avaliação de organizações; (ii)- Na segunda geração, a avaliação baseia-se nos

objetivos e medir deixa de ser o centro deste conceito, passando a ser um dos seus instrumentos. Nesta acepção é importante descrever os pontos fortes e fracos da organização. O avaliador torna-se num especialista na definição de objetivos e um narrador; (iii)- A finalidade da avaliação, na terceira geração, é emitir juízos acerca do mérito (entendido como qualidade intrínseca) e do valor (entendido como qualidade contextual ou extrínseca) do objecto. O avaliador transforma-se numa espécie de juiz, que descreve e aplica instrumentos, conservando as facetas de técnico e de narrador, características dos avaliadores das gerações descritas nos parágrafos anteriores; (iv)- Na quarta geração, a avaliação tem como finalidade encontrar consensos sobre o objecto de avaliação. O avaliador transforma-se numa espécie de orquestrador de um processo negocial. (p. 35)

É nesta perspectiva, que Baptista (2007, p.34) conclui que, “o conceito de avaliação é entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios, culminado na formulação de juízos e de tomada de decisão”.

Para Albardeiro (2015) “avaliar a organização escolar é fundamental para se fazer um diagnóstico, se identificarem os problemas e se poderem definir estratégias para superar os pontos fracos e resolvê-los de forma a garantir a qualidade do sistema educativo” (p.85).

Em São Tomé e Príncipe não existe prática em avaliação de escolas nem avaliação de docentes. Ao longo da sua existência no novo sistema educativo, estabelecido pela Lei 02/2003, tem-se realizado somente a avaliação das aprendizagens dos alunos. No país realizaram-se duas avaliações aferidas de larga escala (uma no ensino básico e outra no ensino secundário).

O Despacho 38/2010, que aprova o regime jurídico de organização e gestão administrativa e pedagógica dos estabelecimentos públicos de ensino secundário, não faz alusão à avaliação externa de escolas, mas, refere que as escolas ao requererem a autonomia devem obter – um parecer técnico favorável, decorrente da avaliação. Está, pois, subjacente a existência de algum mecanismo de avaliação institucional.

Mas, como dissemos atrás, o referido normativo não faz alusão à obrigatoriedade da realização destas duas ações (avaliação interna ou autoavaliação e avaliação externa das escolas), quer pelas escolas quer pela Inspeção Geral da Educação (IGE), ou outra entidade que assuma a responsabilidade da avaliação externa.

Está em curso a criação de um normativo que regulamenta as regras e os procedimentos para a realização desta acção avaliativa das escolas.

#### **4.1. Modalidades de avaliação de escolas**

A avaliação de escolas ainda não se constitui uma prática no contexto da educação em São Tomé e Príncipe. Concordamos com Correia (2016), quando afirma que “o processo de avaliação das organizações educativas” deve “assumir como um instrumento que permite avaliar a eficácia e traduzir a qualidade da acção educativa” numa perspectiva de “institucionalização dessa prática” (p.117).

No entanto, Grou (2014) argumenta que,

numa época em que a escola precisa de ser repensada, a avaliação externa e a avaliação interna assumem, cada vez maior importância na regulação da organização e funcionamento das instituições escolares e na qualidade dos resultados educativos. A complementaridade destas duas modalidades de avaliação contribui para a melhoria do desempenho das organizações escolares. É neste sentido que se considera que a avaliação é a chave de regulação e de melhoria da escola. (p.10)

Ou seja, a dignificação da escola implica que esse desempenho responda aos desafios da modernidade que lhe são colocadas, embora sem abdicar das referências culturais que fazem parte da sua história e tradição, para que a comunidade a possa reconhecer como um local seguro e que oferece garantias de uma formação integral e dinâmica para todos os seus alunos.

Segundo Correia (2016), “se atendermos ao lugar que os avaliadores ocupam face ao objecto de avaliação – a escola – podemos distinguir duas modalidades de avaliação: *a avaliação externa e a avaliação interna (autoavaliação)*” (p.207). Essas duas modalidades de avaliação levantam algumas questões em termos da natureza da iniciativa para a sua realização. Vamos analisar de seguida as características das duas modalidades acima referidas.

#### **4.2. Avaliação interna e autoavaliação das escolas**

A avaliação interna e a autoavaliação são processos gerido pela própria escola, com elementos exclusivamente da comunidade escolar ou com elementos da comunidade e fora desta.

De acordo com alguns autores, apesar dos dois termos poderem ser entendidos como sinónimos, “nem todas as formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação” (Correia, 2016).

Meuret (2002, citado em Correia, 2016) faz a diferença entre a avaliação interna referindo que “pode ser conduzida por pessoas externas à escola (por exemplo uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação” (p. 211); em contrapartida a autoavaliação é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (*ibidem*).

Assim, podemos referir que a fronteira que separa a avaliação interna da autoavaliação é muito ténue tendo em conta que o fim é o mesmo, que é a melhoria da instituição educativa.

Afonso (2015) afirma que “a autoavaliação, como a própria designação sugere, implica um processo reflexivo, organizado, participado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos actores educativos e das suas lideranças” (p.225).

De acordo com Correia (2016),

ainda que a avaliação interna (autoavaliação) seja um tipo de avaliação que é desenvolvido pela própria escola, a origem da sua iniciativa pode surgir do interesse dos próprios atores educativos em identificarem os seus problemas e áreas menos conseguidas em termos de desempenho, com vista à definição de estratégias coletivas para a melhoria (*iniciativa interna*); ou pode resultar de uma proposta ou imposição externa (*iniciativa externa*). (p. 212)

Embora haja quem defenda que a iniciativa da realização da autoavaliação não deve ser imposta pela instituição tutelar nem pela própria escola, Libório (2004) “admite que as escolas poderão apropriar-se dos processos de autoavaliação, e mesmo imposto por decreto, sobretudo ao nível político da organização, traduzido no discurso organizacional orientado para o desenvolvimento e melhoria” (p.107), e “em consequência disso, virem a construir uma cultura de avaliação” (Correia, 2016, p. 214).

A autoavaliação das escolas constitui-se como um processo que envolve uma recolha sistemática de informação, levada a cabo pela própria escola, e que procura avaliar o desempenho e o estado global da escola.

Neste sentido Lima (2011) refere que essa “avaliação deve efetuar-se a partir de um quadro conceptual de referência que explicita princípios, fins e critérios, oriente a acção, explicita métodos e técnicas, requerendo a capacitação dos intervenientes (através de formação, por exemplo) ” (p.40) ou seja “pode e deve apoiar-se em diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informação” (Afonso, 2015, p.225).

Sendo assim, Afonso (2015) afirma que

é indispensável que a chamada comunidade educativa participe e fique amplamente informada, desde o primeiro momento, relativamente aos objetivos, modelos possíveis e consequências da autoavaliação. Também se torna indispensável que seja reconhecida a transparência e legitimidade dos processos, a começar pela escola da equipa que coordenará a autoavaliação. Se os actores educativos tiverem fortes razões para acreditar que um conhecimento mais aprofundado da escola ou agrupamento é o caminho indispensável para a sua melhoria, terão certamente um maior envolvimento e motivação para participar. (p. 226)

A autoavaliação é um mecanismo que ajuda a escola a olhar para dentro de si através de um olhar mais atento, permitindo-lhe identificar os seus pontos fortes e as suas áreas-problema. Tem, ainda, como propósito apoiar os processos de decisão sobre o que a escola precisa de melhorar e sobre o que tem de ser feito para alcançar a melhoria desejada, conduzindo ao desenvolvimento da escola como um todo e aumentando o nível de qualidade do serviço prestado e a satisfação da comunidade educativa.

Está em curso a fase piloto de autoavaliação de escolas em STP por iniciativa do Ministério da Educação, cerca de 15 anos depois da publicação da LBSE. Esta acção está a ser desenvolvida pela IGE em estreita colaboração com as escolas seleccionadas para o efeito. Os inspetores agem enquanto agentes externos como facilitadores e orientadores do referido processo.

### **4.3. Avaliação externa das escolas**

Nóvoa (1995) afirma que a “avaliação externa é decidida normalmente por razões de ordem institucional, que se prendem com a necessidade de controlo organizacional ao nível do sistema educativo” (p. 38).

Por outro lado, Moreira (2005) conclui dizendo que,

os defensores da avaliação externa, associada à actividade inspectiva e, consequentemente, a uma forma de controlo e de prestação de contas da instituição escolar (mas também como mecanismo do controlo social), acreditam que, desta forma, a administração pode aperceber-se dos problemas existentes e adoptar as medidas necessárias para a resolução dos mesmos, por um lado, e que as escolas, ao prestarem contas do seu trabalho, satisfazem as necessidades de informação tanto da comunidade educativa como da sociedade em geral. (p. 30)

É uma avaliação que “analisa as várias componentes do funcionamento escolar, como os resultados académicos, o desenvolvimento do currículo, as práticas pedagógicas, os modos de gestão escolar e também a liderança” (Figueiredo, Leite, & Fernandes, 2018, p. 12).

De acordo com o *Manual de avaliação de escola em São Tomé e Príncipe* (2018)

a avaliação externa das escolas é hoje um imperativo em qualquer quadrante geográfico fruto da alteração da acção do Estado no campo das políticas públicas. A avaliação da qualidade, como já se disse antes, é por todos reclamada, mas carece de explicitação para se limitar a subjectividade que caracteriza o conceito de “qualidade”. Ela deve permitir compreender as dinâmicas sociais e pedagógicas de um determinado contexto escolar a partir de um conjunto diversificado de olhares. (p. 10)

Ainda de acordo com mesmo Manual, alguns princípios são enunciados que devem nortear a avaliação externa de escolas

uma avaliação deve ser justa, contextualizada e aberta à compreensão da complexidade escolar; a avaliação externa não deve servir o intento da hierarquização das escolas através de um qualquer *ranking*; os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre os critérios administrativos; as regras e os procedimentos devem ser publicitados atempadamente e de forma transparente; deve ser respeitada a autonomia quer das escolas e seus agentes quer das estruturas coordenadoras da acção avaliativa; os resultados da avaliação devem ser comunicados à escola e à sociedade, permitindo-se a liberdade de a escola avaliada poder apresentar, caso seja sua vontade, um contraditório devidamente fundamentado; a avaliação não será o fim da linha mas antes o início de um novo ciclo de transformação e de melhoria, o que requer a participação da comunidade e do ministério da educação. (p. 10)

À semelhança do que acontece em Portugal, a avaliação externa é feita por avaliadores externos à escola que dependem da tutela ou de organismos externos independentes que contam com a colaboração estreita dos membros da escola onde se desenvolve o processo educativo. Esta avaliação é tida como uma avaliação formal, mais objetiva e crítica do que a

autoavaliação. Uma das vantagens apontadas é o distanciamento dos avaliadores que, sendo exteriores à escola, estão menos expostos a influências e pressões internas, proporcionando um posicionamento independente perante os factos apresentados.

#### **4.3.1. O modelo de Avaliação Externa de Escolas em São Tomé e Príncipe**

O Despacho n.º 38/GMEC/2010, de 10 de Agosto regula a implementação do novo modelo de organização e gestão das escolas secundárias. Esse normativo tem como objetivo dar “uma maior autonomia das escolas, a ampliação das competências dos seus órgãos, estruturas e serviços, o envolvimento efectivo das famílias e das comunidades na educação das nossas crianças e dos nossos jovens, bem como a possibilidade de as escolas servirem às comunidades em que estão inseridas.” (Preâmbulo)

Este Despacho, que “aprova o regime jurídico de organização e gestão administrativa e pedagógica dos estabelecimentos públicos de ensino secundário” (art.º 1.º), “assegurada por órgãos próprios - director, conselho pedagógico, conselho administrativo e assembleia de escola-“ (art.º 10.º), não faz alusão específica à avaliação externa de escolas, mas refere que as escolas, ao requererem a autonomia, devem obter “ um parecer técnico favorável, decorrente da avaliação externa...” (art.º 7.º, nº 4); está pois, subjacente a existência de algum mecanismo de avaliação institucional.

O referido normativo não define o conceito de autonomia, nem faz alusão à obrigatoriedade da realização destas duas acções (avaliação interna ou autoavaliação e avaliação externa das escolas), quer pelas escolas quer pela IGE, ou outra entidade que assuma a responsabilidade da avaliação externa.

Foi elaborado um Manual para a avaliação externa das escolas em São Tomé e Príncipe com a participação de peritos da Universidade de Aveiro com financiamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) através do Ministério da Educação. No referido Manual estão definidos todos os passos a dar para a efectivação desse processo. O mesmo foi divulgado em Janeiro de 2018 e está em curso a criação de um normativo que regulamenta as regras e os procedimentos para a realização desta acção avaliativa das escolas.

As dimensões e os indicadores de qualidade constituem o quadro de referência a ter em conta para a avaliação externa de escola em STP. São quatro dimensões que têm relações directas “com as condições a serem verificadas nos jardins-de-infância e nas escolas do ensino básico e secundário para que as mesmas consigam atingir os padrões de qualidade” (p.7). É de salientar que existe um consenso alargado na comunidade educativa acerca dessas dimensões.

Para cada dimensão existe um conjunto de indicadores de qualidade que foram elaborados com o fim de possibilitar “à comunidade escolar e ao ministério da educação” conhecer melhor “a realidade de cada escola, identificar forças e fraquezas em cada uma delas, desenvolver planos de melhoria em função das prioridades definidas” (p.7). Esses “indicadores podem ser explorados em entrevistas ou em reuniões junto de diferentes interlocutores (entrevista em painel) através de um conjunto de perguntas que visam compreender de que forma estes estão presentes, ou não, no contexto educativo em análise” (p. 8).

Ainda de acordo com o *Manual para a avaliação externa das escolas em São Tomé e Príncipe*, a avaliação externa de escolas tem os seguintes objetivos:

1. Complementar os processos internos de autoavaliação de escola;
2. Conhecer as dinâmicas de ensino-aprendizagem e os resultados de cada escola para promover a melhoria do trabalho nas escolas;
3. Aprofundar a relação das escolas com a comunidade educativa e a sociedade em local;
4. Constituir mecanismos sistemáticos de acompanhamento das práticas educativas e escolares por forma a concretizar em tempo útil as acções de melhoria que se impõem;
5. Contribuir para a regulação da educação, disponibilizando aos responsáveis pelas políticas educativas e pela gestão das escolas a informação mais relevante. (Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.11)

Como vimos, três destes cinco objetivos fazem referência à escola, o que revela a preocupação em centrar na escola a utilidade da avaliação externa. A escola é o principal destinatário dos resultados e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para os próprios avaliados.

Para além de identificar as dificuldades e os constrangimentos, a avaliação valoriza os pontos fortes e as potencialidades. Desta forma, contribui para o reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas escolas.

Neste Manual foi elaborado um quadro de referência para avaliação que está estruturado em quatro dimensões: 1-Objetivos, Currículo e Práticas Educativas; 2- Docentes; 3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino; 4- Instalações Escolares. Estas dimensões são operacionalizadas por um conjunto de indicadores de qualidade, que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. Passamos a fazer a descrição das dimensões e dos respectivos indicadores de qualidade de acordo ao que está plasmado no Manual a que fizemos referência.

A dimensão **Objetivos, Currículo e Práticas Educativas**, como consta na Tabela 1, remete-nos para “a explicitação dos objetivos educativos que devem nortear e fundamentar a acção educativa dos professores, as práticas de desenvolvimento curricular que visam a contextualização do currículo, adaptando-o à região, à população escolar de cada grupo/turma/indivíduo” (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.35).

Tabela 1. Dimensão 1- “Objetivos, Currículo e Práticas Educativas” e indicadores de qualidade.

Dimensão	Indicadores de Qualidade
<b>1- Objetivos, Currículo e Práticas Educativas</b>	1.1. Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e actividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)
	1.3. Adequação de ensino e das actividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).
	1.4. Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.
	1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)
	1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.
	1.7. Registo e monitorização da assiduidade dos alunos.
	1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)

Fonte: Adaptado de Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia (2018).

Em relação à dimensão **Docentes** (Tabela 2) os indicadores de qualidade permitem “caracterizar a realidade da escola ao nível do seu corpo docente, considerando a sua formação inicial, a formação profissional, a formação contínua” (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.39); mas também “conhecer as acções de promoção e valorização na carreira docente; identificar as condições proporcionadas pela escola para a realização e avaliação de trabalho colaborativo entre professores, assim como as práticas de acompanhamento e supervisão dos professores” (*ibidem*); e ainda “compreender o envolvimento dos professores na tomada de decisão dentro da escola” (*ibidem*).

Tabela 2. Dimensão 2 – “Docentes” e indicadores de qualidade.

Dimensão	Indicadores de Qualidade
<b>2- Docentes</b>	2.1. Formação inicial e contínua dos professores.
	2.2. Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)
	2.3. Acções de promoção da motivação, valorização e reconhecimento profissional.
	2.4. Trabalho colaborativo entre docentes.
	2.5. Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a leccionar, das estratégias e actividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).
	2.6. Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.

Fonte: Adaptado de Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia (2018).

No que diz respeito à dimensão **Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino** (Tabela 3) por um lado esta valoriza “o nível da organização escolar e a actuação das diferentes estruturas de gestão, desde o nível de topo aos níveis intermédios; a existência de um projecto educativo de estabelecimento como expressão da participação alargada dos vários agentes educativos” (Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.42); “aprecia-se a definição de critérios e prática para a distribuição de recursos, para a organização das turmas, para a distribuição do serviço docente e horários” (*ibidem*); “o reforço de mecanismos de gestão democrática dentro da escola, sem que isso deva negar a importância da formação especializada dos vários agentes envolvidos na gestão”; e “também contempla aspetos que permitem conhecer a relação da escola com a comunidade e/ou da escola com outros estabelecimentos educativos, identificando projetos e parcerias envolvendo agentes das duas partes” (*ibidem*). Por outro lado, esta dimensão dá uma atenção particular “à criação de

condições que facilitam a permanência dos alunos até a conclusão da escolaridade na idade adequada, realizando as aprendizagens esperadas” (Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.42).

Tabela 3. Dimensão 3 – “Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino” e indicadores de qualidade.

Dimensão	Indicadores de Qualidade
<b>3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino</b>	3.1. Formação na área de gestão escolar para directores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)
	3.2. Actuação em consonância com normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar.
	3.3. Existência de Projeto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.
	3.4. Existência de critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão de adequabilidade dos mesmos.
	3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação dos mesmos.
	3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar.
	3.7. Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.
	3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar.
	3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.
	3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.
	3.11. Valorização da autoavaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de acções de melhoria consequentes.
	3.12. Desenvolvimento de projectos e parcerias, envolvendo a comunidade.
	3.13. Contributo da escola para o desenvolvimento das actividades da escola.
	3.14. Contributo da comunidade envolvente para o envolvimento das actividades da escola.
	3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

Fonte: Adaptado de Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia (2018).

Na quarta dimensão, **Instalações Escolares**, como consta na Tabela 4, “pretende-se conhecer as condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização, condições de segurança e higiene, salas de aula, biblioteca, laboratórios, casas de banho e balneários para prática desportiva, cantina, água e saneamento, electricidade, internet, computadores...)”; e

“monitorizar o rácio alunos/professor e número de alunos/sala” (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.46).

Tabela 4. Dimensão 4 – “Instalações Escolares” e indicadores de qualidade.

Dimensão	Indicadores de Qualidade
<b>4- Instalações Escolares</b>	4.1. Número de alunos por turma e por professor.
	4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, electricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...)
	4.3. Espaços de apoio à atividade letiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo, ...
	4.4. Serviço de refeições nas escolas.

Fonte: Adaptado de Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia (2018).

O modelo prevê a **classificação** das quatro dimensões, tendo sido proposta uma escala de quatro níveis, cujos descritores são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Escala de avaliação das dimensões de qualidade.

Escala	Descritivo
<b>Muito Bom (MB)</b>	Ao atribuir-se esta classificação entende-se que neste estabelecimento de ensino a grande maioria dos indicadores tem uma nota positiva, prevalecendo os pontos fortes quando da análise efectuada. Embora, se possam identificar pontos menos bem conseguidos, na sua grande maioria os itens analisados são bastante positivos e é possível constatar o forte envolvimento de todos os atores escolares no processo de avaliação externa das escolas e o comprometimento que assumem em promover e implementar acções de melhoria contínuas.
<b>Bom (B)</b>	Ao atribuir-se esta classificação entende-se que o estabelecimento de ensino analisado tem pontos fortes, embora precise ainda de melhorar itens menos bem conseguidos. Os pontos mais positivos decorrem muitas vezes com base no empenho e actuação individual de alguns atores escolares, sendo imperativo que se melhore e incentive o trabalho colaborativo aquando do processo de definição e implementação de medidas de melhoria contínua.
<b>Suficiente (S)</b>	Ao atribuir-se esta classificação entende-se que ao analisar o estabelecimento de ensino os pontos fortes e os pontos menos bem conseguidos equilibram-se. Constata-se que existem ténues acções de trabalho colaborativo em alguns itens analisados, mas na sua grande maioria as acções de melhoria decorrem por iniciativa individual sobrevalorizando mais umas áreas de actuação em detrimento de outras.
<b>Insuficiente (I)</b>	Ao atribuir-se esta classificação entende-se que o estabelecimento de ensino analisado tem um elevado número de pontos menos bem conseguidos. A escola não evidencia de forma significativa adopção de acções de melhoria contínua, sendo que os poucos aspectos positivos identificados são pouco relevantes para uma avaliação positiva global.

Fonte: Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia (2018, p.16).

A metodologia de trabalho da avaliação externa combina um conjunto diversificado de fontes e de processos de recolha de informação, entre os quais se destacam:

- análise documental (documento de apresentação da escola, Projeto Educativo, Plano Anual ou Plurianual de Actividades, Planos de Melhoria, Regulamento Interno, Relatório de Autoavaliação e ainda outros documentos que a escola considere pertinentes remeter à equipa de avaliação);
- análise da informação estatística relacionada com a escola (docentes, pessoal não docente, alunos, sucesso escolar, absentismo e abandono, e rácio alunos/sala de aula);
- observação directa<sup>2</sup> (instalações, ambientes educativos, contactos informais);
- entrevistas em painel (6/7 painéis representativos da comunidade educativa);
- a apresentação feita pelo(a) director(a) da escola perante as entidades por si convidadas e a equipa de avaliação externa, assinala o início dos trabalhos na escola;
- a duração da visita, é em regra, de um a três dias, dependendo do número de alunos da escola e da diversidade da oferta educativa. (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.14)

Em STP o processo de avaliação externa de escolas é da responsabilidade do Ministério da Educação e a sua coordenação cabe à Inspeção Geral da Educação, que tem a responsabilidade pela operacionalização dos recursos humanos e logísticos a providenciar neste âmbito e de assegurar a comunicação institucional com as demais estruturas do ME e especialmente com as escolas.

Na fase de preparação, “a IGE organizará toda a informação sobre a preparação do processo: lista de documentos a disponibilizar antecipadamente pelas escolas à estrutura de coordenação; lista de grupos/indivíduos a contactar para serem ouvidos em painel/individualmente durante a visita” (*idem*, p.12).

No processo de avaliação externa de escolas, solicita-se a cada escola que prepare

uma apresentação, evidenciando os aspetos que melhor caracterizam o trabalho realizado: condições logísticas e recursos humanos; resultados educativos e escolares obtidos, contemplando o desenvolvimento global dos indivíduos;

---

<sup>2</sup> Esta acção é realizada após apresentação da escola, feita pelo director da escola.

relação com a comunidade; pontos fortes e fracos da acção da escola; plano de melhoria elaborado e ponto de situação. (*ibidem*)

No que se refere à equipa de Avaliação Externa de Escolas (AEE), esta “poderá ter entre 3 a 5 elementos, sendo constituída por inspetores e, pelo menos por um docente do ensino superior com prática no campo de formação de professores” (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.12).

Numa perspetiva de continuidade da avaliação externa e atendendo ao que estiver contemplado na legislação para o efeito, no sentido de ser cumprido o ciclo de avaliação, no Manual propõe-se “uma duração plurianual (3-5 anos) por forma a abranger a totalidade das escolas, devendo estudar-se o faseamento mais adequado tendo em conta o número de escolas a avaliar, os recursos humanos especializados mobiliáveis para o processo e as disponibilidades financeiras” (*ibidem*).

O Manual refere ainda as seguintes acções a serem desenvolvidas após a realização da avaliação externa nas escolas:

- A equipa de Avaliação dispõe de um mês após o fim da visita à escola para elaborar o Relatório e enviá-lo à estrutura de coordenação;
- O Relatório da Avaliação Externa deve respeitar uma organização que contemple os aspectos seguintes: extensão máxima de 15 páginas; identificação da escola; introdução; quadro de referência da avaliação externa; caracterização da escola; avaliação por dimensão; pontos fortes e áreas de melhoria; identificação da equipa de avaliação externa;
- A coordenação da Avaliação Externa submete os relatórios de avaliação externa à apreciação de uma equipa criada, no seu seio, para a supervisão dos documentos tendo em vista: a uniformização da estrutura e de outros aspetos formais, da adequação entre as menções atribuídas e as respetivas justificações, etc.;
- Decorridos dois meses após a visita, a coordenação envia à escola o relatório para apreciação pelos órgãos próprios: Direcção, Conselho Pedagógico, Conselho da Escola;
- A escola dispõe de um mês para realizar esta apreciação, podendo, se assim o entender, elaborar um documento contestando a totalidade ou parte da avaliação proposta pela equipa de Avaliação Externa, devendo para tal fundamentar devidamente a contestação;

- A estrutura nacional de coordenação da AEE dispõe de um mês para fechar o ciclo avaliativo de cada escola, devendo: i) informar a escola da procedência, ou não, da contestação, caso exista, ii) da disponibilidade ao público, em local próprio para o efeito (ex. site do MECCC), dos relatórios de avaliação/contestações (caso existam) após homologação final pela estrutura nacional de coordenação;
- Apresentação, pela estrutura nacional de coordenação da AEE, de um plano externo de melhoria decorrente da avaliação realizada e posterior acompanhamento. (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018, p.12)

## CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

### 5. Metodologia

Num processo de investigação, a metodologia escolhida é importante, na medida em que constitui o caminho para o desenvolvimento e a concretização dos objetivos.

O fato de antes de iniciar o presente estudo ainda não sermos proficientes no domínio das variadas teorias organizacionais e das diversas metodologias fez com que a investigação fosse um período intenso de aprendizagem tanto no que diz respeito ao objeto do estudo como no que concerne às formas de o analisar e interpretar de modo científico.

#### 5.1. Fundamentação

Uma investigação pode ser definida como um processo que permite gerar teoria, compreender e/ou resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real (Bogdan & Biklen, 1994). Tendo em conta o objeto de estudo (a escola) e os objetivos que se pretendiam alcançar, optou-se por uma abordagem qualitativa, que enfatiza a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

A investigação-ação é a metodologia privilegiada, pois trata-se de um estudo *in loco*, com incidência num problema concreto em que o contexto natural (a escola) é a fonte de observação e compreensão dos fenómenos. Por conseguinte, assume-se como investigação de natureza descritiva e interpretativa, sendo o processo constantemente controlado, por períodos de tempo variáveis, utilizando diversas técnicas e instrumentos para a recolha da informação (diários, narrativas, entrevistas ...), de modo a que os dados recolhidos conduzam a formulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, no sentido de orientar a investigação no caminho mais adequado” (Cohen & Manion, 1987, citado em Sousa, 2005).

A metodologia de investigação-ação segue uma sequência de três fases: planificação da metodologia a seguir na implementação da avaliação externa da escola, ação/observação (aplicação da metodologia para a recolha de dados) e reflexão. Neste processo o investigador assume o papel de observador participante.

A recolha de informação que serviu de base ao trabalho empírico, foi definida em função dos objetivos da pesquisa e das características do objeto de estudo, baseamo-nos em diferentes técnicas de recolha de dados, recorreremos à análise documental, à observação (com registos em notas de campo sobre todo o processo de avaliação externa da escola, desde as reuniões preparatórias até à elaboração do relatório, passando pela visita à escola) e ao questionário aplicado no final do processo de avaliação externa, para avaliação do modelo e do implementado e do referencial usado. Estas constituíram então as técnicas privilegiadas deste trabalho, que permitiram, assegurar a validade interna do estudo, ou seja, a existência de uma correspondência entre os dados recolhidos e a realidade estudada e, responder aos objetivos da investigação.

### **O objeto de estudo**

O foco desta investigação foi uma escola secundária situada num meio de cariz urbano, na ilha de São Tomé. A seleção da escola foi feita na base de ser uma escola do ensino secundário, sendo este o nível de ensino que tem um normativo jurídico que regulamenta a sua organização e funcionamento e que abarcasse os dois ciclos (1.º e 2.º ciclos) do ensino secundário, que correspondem à 9.ª e 10.ª classes e 11.ª e 12.ª classes, respetivamente. É uma escola que regista uma estabilidade do pessoal docente nos últimos três anos, este fato é importante na medida em que a informação sobre a escola é recolhida em diferentes elementos da comunidade educativa.

A escola tem cerca de 1801 alunos, distribuídos pela 9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª classes oferecendo diferentes áreas disciplinares nomeadamente curso de Línguas e Humanidade, de Ciências e Tecnologia e de Ciências Socioeconómicas.

De acordo com o Despacho n.º 38/2010, a escola tem uma estrutura administrativa e pedagógica composta por um Diretor, um Subdiretor para a área administrativa e uma para área pedagógica, tem um conselho pedagógico, diretores de turma.

## 5.2. Organização da avaliação externa da escola

Para responder ao segundo objetivo de investigação - *Descrever a aplicação do referencial e do modelo de avaliação externa de escolas, numa escola secundária de São Tomé e Príncipe*, vamos fazer a descrição de todas as tarefas realizadas no decurso do processo de implementação do modelo e do referencial.

A primeira tarefa correspondeu à seleção da escola, cuja justificação da escolha e caracterização fizemos no ponto anterior.

A segunda tarefa consistiu no estabelecimento de contacto formal com a escola, através do envio de uma carta a pedir a colaboração da direção da referida escola (Apêndice 1) e do resumo do quadro de referência a usar na avaliação externa da escola (Apêndice 2).

A terceira tarefa destinou-se à constituição da equipa de avaliadores (duas inspetoras e um professor do ensino superior). Seleccionámos uma inspetora com larga experiência no ensino básico (foi diretora de uma das maiores escolas do 1.º ciclo do ensino básico) e a outra com experiência na direção de uma escola (desempenhou as funções de subdiretora numa escola do ensino secundário durante muito tempo). O outro elemento externo foi um professor universitário que tem trabalhado com a formação de professores e também foi diretor de uma escola secundária básica.

A quarta tarefa foi a preparação da visita à escola. Nesse sentido, a equipa de avaliação e o investigador analisaram o documento de apresentação enviado pela escola, em que constava toda a informação de forma resumida sobre a mesma em termos de resultados estatísticos nos últimos três anos letivos (2014/2015; 2015/2016; 2016/2017), dados profissionais dos docentes, sua relação com a comunidade e plano de melhoria (Anexo 1).

O processo de preparação foi concluído com a quinta tarefa que consistiu na realização de uma reunião de trabalho, no dia 23/11/2018 com os representantes da escola, nomeadamente, o diretor, o subdiretor financeiro e a subdiretora pedagógica. Nessa reunião foi dada informação sobre a agenda de trabalhos da visita à escola e sobre a constituição dos painéis de entrevista, também foram agendadas as datas da visita.

Na posse do conhecimento da escola, a equipa de avaliação externa preparou as entrevistas (Apêndice 3) e organizou a agenda da visita (Tabela 6), a qual foi enviada para o diretor, a fim de que este pudesse organizar a constituição dos painéis, de acordo com o número de elementos definido na agenda.

Foi com este cenário que, nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2018, foi possível levar a cabo a visita prevista.

Tabela 6. Agenda de visita à escola Beta.

<b>DATA</b>	<b>HORAS</b>	<b>1.º DIA</b>
	7h45	Chegada à escola
	8h00-9h30	Sessão de apresentação: membros da direção e representantes de cada estrutura da escola
	10h00-11h00	Vista às instalações da escola
	11h00-12h00	Painel de entrevista com a direção – 3
06/12/2018	<b>12h00</b>	<b>ALMOÇO</b>
	13h30-14h30	Painel de entrevista com a associação de pais e encarregados de educação – um representante por classe – 4
	14h30-15h30	Painel de entrevistas com pessoal não docente – responsável da reprografia; responsável das encarregadas de limpeza e responsável da biblioteca – 3
	16h00-17h00	Painel de entrevista com um representante da Autarquia local
<b>DATA</b>	<b>HORAS</b>	<b>2.º DIA</b>
	8h00-9h30	Painel de entrevista com alunos delegados de turma – um representante por classe - 4
07/12/2019	10h00-11h30	Painel de entrevista com o Conselho Pedagógico – Língua Portuguesa 1; Matemática 1; Área das Ciências 1; Área das Expressões 1 e Área de Línguas Estrangeiras 1
	<b>12h30</b>	<b>ALMOÇO</b>
	13h30-15h00	Painel de entrevista com Diretores de turma – um representante por classe - 4
	15h30-17h00	Painel de entrevista com docentes – 2 mais antigos e 2 mais novos na escola
<b>DATA</b>	<b>HORAS</b>	<b>3.º DIA</b>
__/__/2019	10h00-12h00	Eventual reformulação de algum painel que não foi feito

Fonte: Adaptado de (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018)

A apresentação da escola, feita pelo diretor, na presença da equipa de avaliadores, outros membros da direção e alguns professores convidados, marcou o início da visita à escola. Após a apresentação, a equipa de avaliação percorreu as instalações do edifício escolar para observar *in loco* o ambiente vivido na escola e os espaços de trabalho e atividades.

A equipa de avaliação, acompanhada por Diretor, os dois subdiretores e um professor começou por visitar a sala dos professores, duas salas de aulas, numa estava a decorrer uma aula de matemática e na outra não havia professor. De seguida visitou-se a biblioteca, a sala de informática, WC dos alunos, Ginásio e o espaço exterior. Em cada local permanecia-se entre cinco a dez minutos.

Após a visita às instalações do edifício escolar, reunimos com a equipa da direção para fazer a nossa apreciação sobre o que observamos. Em relação à sala de aula, vimos que a mesma estava com pouca luz natural devido à falta de energia elétrica e estava um dia chuvoso.

### **5.3. Inquéritos por questionário**

No sentido de responder ao terceiro objetivo de investigação: “Avaliar o referencial e o modelo de avaliação externa implementado numa escola secundária de São Tomé e Príncipe”, construímos dois questionários para aplicar a todos os intervenientes no processo de avaliação externa da escola. Um para os diferentes intervenientes que participaram nos painéis de entrevistas (Apêndice 4) e o outro questionário foi para os três avaliadores (Apêndice 5). Estes questionários foram adaptados dos questionários usados no programa de AEE, em Portugal.

Estes questionários contêm itens de resposta fechada e itens de resposta aberta, que permitem aos inquiridos indicarem aspetos a melhorar e apresentarem comentários e sugestões.

#### **Questionário aplicado na escola**

O questionário aplicado na escola objeto de estudo é constituído por sete itens de resposta fechada e cinco itens de resposta aberta, conforme se ilustra na Tabela 7. Este questionário foi aplicado a 15 sujeitos representativos de diferentes elementos da comunidade educativa (membros da direção da escola, representantes da associação de pais e encarregados de educação, responsável das encarregadas de limpeza, responsável da biblioteca, representantes de alunos delegados de turma, representantes de delegados de disciplina, representantes dos diretores de turma e professores mais antigos e mais novos). O questionário foi entregue para ser devolvido ao diretor da escola no dia seguinte para depois ser entregue ao investigador.

Tabela 7. Matriz do questionário aplicado na escola.

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Itens</b>	<b>Tipo de resposta</b>
1. Documentos solicitados previamente à escola	Conhecer o nível de concordância dos participantes na AEE relativamente aos documentos solicitados previamente à escola	1.1 e 1.3	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
		1.2 (sugestão de outros documentos) e 1.4 (sugestão de outras informações)	Aberta
2. Quadro de referência da avaliação externa	Conhecer a opinião dos participantes da AEE sobre o Quadro de referência	2.1 e 2.2 (este item está subdividido em 34 itens - indicadores)	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
		2.3 (sugestão de outros indicadores)	Aberta
3. Preparação da escola para a avaliação	Conhecer a opinião dos participantes sobre aspectos relacionados com a preparação da visita à escola	3.1 a 3.9	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
4. Contactos entre a escola e a equipa de avaliação	Conhecer a opinião dos participantes sobre a forma de tratamento nos contactos tidos entre a escola e a equipa de avaliação.	4.1 a 4.4	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
5. Visita da equipa de avaliação	Conhecer a opinião dos participantes sobre a forma como decorreu a visita às instalações da escola	5.1 a 5.6	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
6. Aspectos a melhorar no modelo de avaliação externa de escolas	Solicitar três sugestões de melhoria no modelo de avaliação externa	6.	Aberta
7. Outros comentários e sugestões	Conhecer a opinião dos participantes sobre outros aspectos não incluídos no modelo de avaliação	7.	Aberta

Fonte: elaboração própria

### **Questionário aplicado aos avaliadores**

O questionário aplicado aos avaliadores é constituído por sete itens de resposta fechada e cinco itens de resposta aberta, conforme se ilustra na Tabela 8.

Tabela 8. Matriz do questionário aplicado aos avaliadores.

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Itens</b>	<b>Tipo de resposta</b>
1. Preparação da Avaliação externa	Conhecer a opinião dos avaliadores relativamente à preparação da AEE	1.1, 1.2, 1.3 e 1.4	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
2. Documentos solicitados previamente à escola	Conhecer o nível de concordância dos avaliadores relativamente aos documentos solicitados previamente à escola	2.1	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
		2.2 (sugestão de outros documentos)	Aberta
3. Visita à escola	Conhecer a opinião dos avaliadores sobre o nível de organização e a forma como decorreu a visita à escola	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
4. Equipa de avaliação		4.1 e 4.2	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
5. Quadro de referência da avaliação externa	Conhecer a opinião dos avaliadores sobre o nível de adequação dos 4 domínios do quadro de referência da avaliação externa.	5.1, 5.2, 5.3, 5.4 e 5.5	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
		5.6	Aberta
6. Escala de avaliação	Conhecer a opinião dos avaliadores sobre a escala de avaliação	6.1, 6.2, 6.3	Escala de 4 níveis + 1 opção A - "concordo totalmente" B - "concordo" C - "discordo" D - "discordo totalmente" E - "não sei"
7. Aspectos a melhorar no modelo de avaliação externa de escola	Recolher subsídios para a melhoria do modelo de avaliação submetido ao estudo	7.	Aberta
8. Outros comentários	Recolher opiniões sobre aspectos não incluídos no modelo de avaliação externa de escola.	8.	Aberta

Fonte: elaboração própria

Este questionário foi aplicado aos três elementos da equipa (duas inspetoras e um professor do ensino superior). A sua aplicação não foi presencial, os questionários foram entregues aos avaliadores para serem preenchidos e devolvidos no dia seguinte.

## **6. Apresentação e análise de dados**

Passamos a apresentar os dados recolhidos com as diferentes técnicas usadas: análise documental, observação da visita à escola (com registos em notas de campo) e questionários.

### **6.1. Análise documental**

Os documentos analisados foram o projeto educativo, o regulamento interno e o documento de apresentação da escola.

O Projeto Educativo é um dos documentos importantes no quadro da gestão da escola, sendo um “instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da comunidade educativa, é um documento que dá sentido útil à participação dessa comunidade, é a corporização operativa da autonomia da escola enquanto comunidade” (Baptista, 2007, p. 65).

Ainda nesta ordem de ideias, Afonso (2015) afirma que,

a começar pela construção democrática, negociada e participada do *projeto educativo* – que é o lugar, por excelência, onde se inscrevem (ou devem inscrever) os consensos possíveis e necessários à concretização das missões e objetivos educativos. A construção desses consensos é um processo político na verdadeira acepção da palavra. (p. 227)

Após a leitura do Projeto Educativo desta escola salientamos alguns aspetos de realce. Os órgãos da Direção foram nomeados mediante um despacho do MECC/2015. O referido documento estabelece a estratégia para melhorar o sucesso escolar, que passa pela melhoria das preparações e planificações pedagógicas quinzenais, pela criação de grupos de estudos e

pela implementação de aulas de recuperação de alunos que demonstrem dificuldades nas aprendizagens sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Em relação ao Regulamento Interno devemos referir que o mesmo está estruturado em artigos, dos quais se salientam os deveres e direitos dos professores, dos não docentes e dos alunos, e as sanções para alunos. A razão de ser deste documento é no sentido de permitir a tranquilidade, a redução do índice de indisciplina e clima de respeito no exercício das atividades letivas da escola.

No que se refere ao documento de apresentação da escola, verificamos que o mesmo faz uma descrição resumida da evolução dos resultados dos alunos nos últimos três anos (9.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> classe), os dados profissionais dos professores, a relação da escola com a comunidade, salienta a redução do índice da indisciplina escolar, a responsabilização dos pais e encarregados de educação a estarem mais presentes na vida escolar dos seus educandos como metas a atingir dentro do seu plano anual de atividades.

## **6.2. Observação direta**

A observação foi a técnica usada para recolher os dados durante a visita à escola. Assim, fazemos a apresentação e análise dos dados recolhidos nos três principais momentos da agenda da visita: apresentação da escola realizada pelo diretor, acompanhamento da visita a diferentes espaços da escola e das entrevistas em painel, realizadas pelos avaliadores, a diferentes elementos da comunidade educativa. As observações foram registadas em notas de campo que passamos a transcrever e a analisar.

A apresentação da escola foi feita pelo diretor da escola na presença do investigador, da equipa de avaliação, dois subdiretores, alguns professores, pais e encarregados de educação e alguns alunos. Nessa apresentação o Diretor fez referência, de uma forma resumida, ao documento de apresentação que fora enviado à equipa de avaliadores.

### **Visita aos espaços da escola**

No momento da visita aos espaços da escola chovia muito e não havia energia elétrica na escola nem na zona circundante. Verificámos que a água da chuva entrava nas salas de aulas,

inundava os espaços exteriores às salas de aulas sobretudo nos corredores tornando a circulação perigosa e que a luminosidade das salas e espaços de trabalho era fraca (sem luz natural e elétrica).

### 6.3. Entrevistas

Foram realizados sete painéis de entrevistas com vários interlocutores da referida escola. Cada painel teve uma duração aproximada de 60 minutos. Com a equipa da direção da escola (Diretor, Subdiretora para área pedagógica e Subdiretor para área administrativa); Delegados de disciplinas por áreas disciplinares; pais e encarregados de educação; alunos delegados de turma; pessoal não docente (encarregadas de limpeza e guardas); Professores mais antigos e mais novos da escola.

No painel com os membros da **direção** em que estiveram presentes os três elementos que compõem este órgão, as questões eram lançadas e as respostas eram dadas em função da responsabilidade que cada elemento da direção desempenhava. Perguntou-se como é que os professores costumam planificar o seu trabalho - “As planificações são realizadas quinzenalmente por coletivos de professores e dirigidas pelo delegado da respetiva disciplina”.

Outra questão colocada foi, se a direção prevê apoios ou ações para recuperação dos alunos com mais dificuldades. A resposta foi de que, após conhecidos os resultados do primeiro período, o diretor de turma identifica os alunos que tiveram resultados muito baixos sobretudo nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática, a direção organiza aulas de recuperação para os referidos alunos. Colocou-se ainda a seguinte questão: como são definidos e construídos os critérios e os instrumentos de avaliação? Responderam dizendo que é o Ministério da Educação através do Ensino Secundário (os Supervisores Pedagógicos) que faz a definição e constrói os instrumentos de avaliação. Como é que os alunos e os pais e encarregados de educação são informados sobre os critérios de avaliação das diferentes disciplinas? “Os alunos e pais e encarregados de educação são informados através de reuniões de conselho de turma dirigidos pelos diretores de turma realizados no início de cada ano letivo e ao longo ano”.

O estabelecimento tem projecto educativo ou plano de melhoria? Quem participou na sua elaboração? – “O estabelecimento tem um plano de melhoria que foi elaborado pela equipa da direcção que foi apresentado numa assembleia da escola para colher opiniões, sugestões e aprovação”.

No que toca ao segundo painel que era com os representantes dos **pais e encarregados de educação**, estavam previstos quatro elementos, mas só compareceram dois. Foram colocadas as seguintes questões: Conhece os critérios de avaliação usados nas diferentes disciplinas? Quando e como é que os pais têm conhecimento dos resultados dos seus educandos? A escola tem práticas regulares de autoavaliação? Como caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente? Enumere três aspetos positivos do estabelecimento e três a ser mudado.

Apresentamos as respetivas respostas pela ordem que foram respondidas. Os pais e encarregados de educação referiram que não conhecem critérios de avaliação; tomam conhecimento dos resultados de avaliação dos seus educandos através do diretor de turma, em reunião para o efeito, sempre no final de cada período; a relação é boa, aliás a escola é boa porque trouxe muitos benefícios às pessoas da zona e tem todas as condições para um estudante estudar; ouviram falar de autoavaliação na comunicação social, não sabem como isso funciona; três aspetos positivos da escola: alguns professores dão tudo de si para a aprendizagem dos seus alunos; a direcção da escola passa informações necessárias nas reuniões no fim de cada período e ela está sempre limpa; e três aspetos a serem mudados/melhorados: ter um kit de primeiros socorros, um enfermeiro e um transporte para os primeiros socorros destacado na escola.

No painel de entrevista com **pessoal não docente**, apenas compareceu a responsável das encarregadas da limpeza, tendo sido colocadas as seguintes questões: Existe um clima de respeito entre alunos, professores e funcionários não docentes? A direcção do estabelecimento ausculta o pessoal não docente sobre matérias dos seus interesses e estes participam nos processos de tomada de decisão? De que forma é recolhida a informação internamente? Como caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente? As salas de aulas estão limpas e têm equipamentos em boas condições de segurança? Solicitámos também que enumerassem três aspetos positivos da escola. Em resposta às questões colocadas, as entrevistadas disseram que existe um bom clima de respeito entre elas e os professores, na

parte dos alunos, alguns criam muito distúrbio na escola, e entre elas respeitam-se mutuamente no trabalho. Gostam muito do que fazem; o diretor da escola reúne-se com elas para passar as informações relevantes e também para ouvir as suas opiniões e sugestões em assuntos ligados ao bom funcionamento do estabelecimento; a relação com a comunidade é boa; elas procuram diariamente manter as salas sempre limpas e em condições para o funcionamento das aulas; três aspetos positivos: a direção tem bom comportamento; gostam de trabalhar na escola e gostam da distribuição dos trabalhos.

Em relação ao painel com um representante da **autarquia local** não foi possível realizá-la devido à situação política que se vivia no momento. Após a realização das eleições autárquicas essa câmara ainda não tinha constituído a sua nova vereação.

No painel de entrevista com os **alunos** delegados de turma, estavam previstos quatro, mas só apareceram dois (um da 11.<sup>a</sup> com 17 anos de idade e outro da 12.<sup>a</sup> classe com 19 anos de idade). Colocaram-se as seguintes questões: quando os alunos não possuem ou não trazem algum material como é que o professor resolve a situação? Os alunos costumam ser assíduos? Que documentos existem para registar as presenças dos alunos na escola? Quando os alunos faltam o que costuma ser feito? Existe um clima de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários não docentes? Todos os acontecimentos relevantes são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais? Como são valorizados os pequenos e grandes sucessos individuais dos alunos? A escola tem práticas regulares de autoavaliação? Consideras que os teus pais/EE se interessam pela escola? As salas têm boa iluminação/luz natural? Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados por professores e alunos? As salas de aulas estão limpas e têm equipamentos em boas condições de segurança? Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneários de apoio à atividade física desportiva? O recreio apresenta um espaço amplo o suficiente para os alunos poderem circular livremente, em segurança, sem atropelos?

Os alunos responderam dizendo que não possuem material escolar, que são convidados a trabalhar em grupos com os colegas, que têm por exemplo as sebatas, e os que não têm por vezes são postos para fora da turma; os alunos são assíduos, muito poucos colegas têm faltado às aulas; as faltas são registadas nos livros de sumário, nas fichas individuais dos alunos, e quando isso acontece dirigem-se à secretaria da escola para adquirir um formulário de justificação de faltas que será entregue para relevação dessas faltas; existe um bom clima de

respeito entre todos, embora haja alguns colegas que são indisciplinados; a direção da escola tem escutado as preocupações dos alunos, mas os mesmos não participam nos processos de tomadas de decisão; sim, os acontecimentos relevantes da escola são divulgados nas vitrinas da escola, nas turmas e nas reuniões do conselho de turma; os pequenos e grandes sucessos dos alunos são valorizados através de quadros de honra da escola; não têm conhecimento sobre o assunto [autoavaliação]; os alunos acham que sim [os pais e encarregados de educação participam], quando são convidados para as reuniões com os diretores de turma e em outros assuntos ligados a vida da escola; nos dias em que há mau tempo e pouca luz solar as salas ficam muito escuras, a situação fica mais difícil quando não há energia eléctrica da rede pública; a escola tem computadores na sala das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e acesso à internet, e os computadores são usados pelos professores e alunos quando programados; as salas estão sempre limpas e os equipamentos estão em boas condições; existem casas de banho funcionais para alunos e adultos; existe um balneário de apoio à atividade física e desportiva mas encontra-se avariado; o espaço de recreio existente é suficiente e permite a circulação dos alunos sem problemas.

No painel com os **professores delegados de disciplina**, estava prevista a presença de cinco professores como consta na tabela de agenda dos painéis, mas só compareceram três. Em seguida apresentamos as questões colocadas e as respostas obtidas: Como são definidos e construídos os critérios e os instrumentos de avaliação? Os alunos e os encarregados de educação são informados sobre os critérios usados nas diferentes disciplinas? Quando e como? “Os critérios e os instrumentos de avaliação são definidos pelo ministério da educação através dos supervisores com a participação dos delegados das disciplinas. Os alunos tomam conhecimento através das aulas de cada professor e os pais e encarregados de educação, nas reuniões do conselho de turma”. Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos? “Nas reuniões de preparação metodológicas os delegados disciplina fazem essa análise com os professores do coletivo e de igual modo em reuniões com os professores e a direção e nos conselhos pedagógicos”. Quando os alunos faltam o que costuma ser feito? “É registada a sua ausência no livro de sumário e na ficha individual do mesmo; o aluno tem um prazo de quarenta e oito horas para apresentar justificativo da sua ausência às aulas e se for contínua o diretor de turma chama o pai ou encarregado de educação para obter mais informações acerca do aluno”. É realizada monitorização interna do desenvolvimento do

currículo? Por quem? “Essa monitorização é feita pelos supervisores centrais e delegados de disciplina com a participação da direção da escola organizadas quer pela direção do ensino secundário quer pela direção da escola”.

Considera que a formação que possui é adequada para o nível de escolaridade e para a disciplina que leciona? Quais as necessidades de formação contínua? Que tipo de formação complementar é fornecida ao pessoal docente? “Os professores têm formação específica na área que lecionam, mas referem que têm necessidade de actualizar os seus conhecimentos nas áreas das didáticas e práticas de escrita”. Como é realizado o acompanhamento e supervisão pedagógica das práticas dos professores? “Existe acompanhamento dos delegados de disciplina através de apresentação de aulas demonstrativas nas reuniões de planificação quinzenal e nas visitas às aulas dos professores”. O estabelecimento tem projeto educativo ou plano de melhoria? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração? “A escola tem projecto educativo. Alguns professores participaram na sua elaboração e depois é divulgado numa reunião alargada com os professores”. Conhece os critérios para afectação dos professores por turma/salas e por direções de turma? Os critérios são adequados e divulgados? Estão instituídas práticas de reflexão sobre os resultados escolares, como definição de metas de sucesso em cada ano letivo? “Não conhecem os critérios para afetação do trabalho docente. Tem havido prática de análise dos resultados nos colectivos de disciplina e em plenária com os docentes presididos pela direção da escola”.

Como atuam os professores perante ameaças de abandono escolar? “Os professores procuram sempre manter contacto permanente com os alunos criando condições de superação das suas dificuldades”. A escola tem práticas regulares de autoavaliação? “Não”. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente? Como é assegurada a participação dos pais? “Essa relação tem sido boa tendo em conta que quando são convidados para participarem numa reunião aprecem sempre; não vandalizam a escola”. Como se promove a responsabilização dos pais/EE pelo acompanhamento da vida escolar do seu educando? “Os pais e encarregados de educação são incentivados pelos professores, diretores de turma e diretor da escola a apoiar e acompanhar os seus educandos em casa, na resolução dos trabalhos de casa (TPC) e nos estudos”. O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos? O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interações? Todos os alunos dispõem de mesa e cadeira? As

salas têm uma boa iluminação/luz natural? “Sim, o espaço da sala é ajustado e a disposição do mobiliário permite a circulação e interação dos intervenientes. Todos os alunos dispõem de mesas e carteiras. As salas de aulas têm boa iluminação da luz natural nos dias de sol, mas nos dias chuvosos escurece e dificulta os trabalhos”. Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados pelos professores e alunos? “Sim, com acesso a internet; os alunos e professores têm acesso a esses equipamentos na sala de informática”. As salas estão limpas, e têm equipamentos em boas condições de segurança? Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneário de apoio à actividade física e desportiva? “As salas estão sempre limpas. Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos. Existe balneário para atividades físicas e desportivas, mas está avariado”.

No painel com os professores **mais antigos e os mais novos** estava prevista a presença de quatro professores (2 mais antigos e 2 mais novos) como consta na tabela de agenda dos painéis, mas só compareceram três (1 mais antigo e 2 mais novos), foram usadas as mesmas questões e as respostas foram idênticas ao dos professores delegados de disciplina. Em seguida apresentamos as questões colocadas e as respostas obtidas: Como são definidos e construídos os critérios e os instrumentos de avaliação? Os alunos e os encarregados de educação são informados sobre os critérios usados nas diferentes disciplinas? Quando e como? “Os critérios e os instrumentos de avaliação são definidos pelo ministério da educação através dos supervisores com a participação dos delegados das disciplinas. Os testes são elaborados pelos professores e entregues aos delegados de disciplina que por sua vez enviam aos supervisores para ser aprovados. Os alunos tomam conhecimento através das aulas de cada professor e os pais e encarregados de educação, nas reuniões do conselho de turma pelos directores de turma”. Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos? “Nas reuniões de preparação metodológicas os delegados disciplina fazem essa análise com os professores do coletivo e de igual modo em reuniões com os professores e a direcção e nos conselhos pedagógicos”. Quando os alunos faltam o que costuma ser feito? “É registada a sua ausência no livro de sumário e na ficha individual do mesmo; o aluno tem um prazo de quarenta e oito horas para apresentar justificativo da sua ausência às aulas e se for contínua o diretor de turma chama o pai ou encarregado de educação para obter mais informações acerca do aluno”. É realizada monitorização interna do desenvolvimento do currículo? Por quem? “Essa monitorização é feita pelos supervisores centrais e delegados de disciplina com a

participação da direção da escola organizadas quer pela direção do ensino secundário quer pela direção da escola”.

Considera que a formação que possui é adequada para o nível de escolaridade e para a disciplina que leciona? Quais as necessidades de formação contínua? Que tipo de formação complementar é fornecida ao pessoal docente? Os professores têm formação específica na área que lecionam, mas referem que têm necessidade de actualizar os seus conhecimentos nas áreas das didáticas e práticas de escrita. Como é realizado o acompanhamento e supervisão pedagógica das práticas dos professores? “Existe acompanhamento dos delegados de disciplina através de apresentação de aulas demonstrativas nas reuniões de planificação quinzenal e nas visitas às aulas dos professores”. O estabelecimento tem projeto educativo ou plano de melhoria? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração? “A escola tem projecto educativo. Os professores desse painel de entrevista participaram na sua elaboração que depois foi aprovado numa reunião alargada com os professores”. Conhece os critérios para afectação dos professores por turma/salas e por direções de turma? Os critérios são adequados e divulgados? Estão instituídas práticas de reflexão sobre os resultados escolares, como definição de metas de sucesso em cada ano letivo? Estes professores não conhecem os critérios para afetação do trabalho docente. “Tem havido prática de análise dos resultados nos colectivos de disciplina e em plenária com os docentes presididos pela direção da escola”.

Como atuam os professores perante ameaças de abandono escolar? “Os professores procuram sempre manter contacto permanente com os alunos criando condições de superação das suas dificuldades”. A escola tem práticas regulares de autoavaliação? “Não”. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente? Como é assegurada a participação dos pais? “Essa relação tem sido boa tendo em conta que quando são convidados para participarem numa reunião aprecem sempre; não vandalizam a escola”. Como se promove a responsabilização dos pais/EE pelo acompanhamento da vida escolar do seu educando? “Os pais e encarregados de educação são incentivados pelos professores, diretores de turma e diretor da escola a apoiar e acompanhar os seus educandos em casa, na resolução dos trabalhos de casa (TPC) e nos estudos”. O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos? O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interações? Todos os alunos dispõem de mesa e cadeira? As salas têm uma boa iluminação/luz natural? “Sim, o espaço da sala é ajustado para 40 alunos, e

a disposição do mobiliário permite a circulação e interação dos intervenientes. Todos os alunos dispõem de mesas e carteiras. As salas de aulas têm boa iluminação da luz natural nos dias de sol, mas nos dias chuvosos escurece e dificulta os trabalhos”. Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados pelos professores e alunos? “Sim, com acesso a internet; os alunos e professores têm acesso a esses equipamentos na sala de informática”. As salas estão limpas, e têm equipamentos em boas condições de segurança? Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneário de apoio à actividade física e desportiva? “As salas estão sempre limpas. Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos. Existe balneário para atividades físicas e desportivas, mas está avariado”.

Passamos, agora a fazer a análise cruzada das respostas dos inquiridos às questões comuns. Relativamente à construção do projeto educativo, o painel da direção referiu que a escola contou com a participação de toda a comunidade educativa, o que não coincide com a informação recolhida nos painéis dos professores, pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos, afirmando que desconheciam o referido documento. Sentimos de fato que o mesmo foi concebido pelos elementos da direção mais um ou outro professor. Podemos concluir que não houve envolvimento da comunidade educativa na conceção e aprovação do referido documento.

Notamos, de igual modo, que, a direção, professores, alunos, pais e encarregados de educação e pessoal não docente, estão todos preocupados em desenvolver ações para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos e no bom funcionamento da escola.

Em forma de conclusão, podemos afirmar que o processo de avaliação externa da escola decorreu sem incidentes tendo a receção por parte da escola sido, em todos os casos, cordial e bem organizada. O desempenho e a colaboração dos três avaliadores foram excelentes.

A visita decorreu de acordo com o programado, tendo sido realizadas observações e entrevistas a quase todos os órgãos e grupos previstos, com exceção do representante da autarquia, de acordo com o que tinha sido estabelecido nos documentos enviados à escola, embora se tenham registado algumas ausências nos painéis.

## 6.4. Questionários

De seguida passamos a apresentar os dados recolhidos primeiro nos questionários aplicados aos elementos que participaram nos painéis de entrevista na escola e depois os dados recolhidos no questionário aplicado aos três avaliadores. Os dados são apresentados de acordo com as respostas dadas às questões.

### 6.4.1. Questionários aplicados na escola

Responderam aos questionários 15 sujeitos, todos participantes nos painéis de entrevistas, realizadas no âmbito da AEE.

#### Documentos solicitados previamente à escola

Os dados da Tabela 9 mostram que os inquiridos da escola consideram que os documentos solicitados previamente são pertinentes. De igual modo os documentos a inserir no “texto de apresentação da escola” são considerados adequados à autoavaliação sendo equilibrado o número de respostas de concordância total e de concordância (respetivamente, 7 e 6), sendo de assinalar que um sujeito manifestou discordância total e outro respondeu “Não sei”.

Tabela 9. Documentação solicitada previamente à escola.

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
7	6	0	1	1

No que toca à Tabela 10, Informação a inserir no “texto de apresentação da escola”, globalmente, esta é considerada adequada à autoavaliação, sendo equilibrado o número de respostas de concordância total e de concordância (respetivamente, 5 e 6), sendo de assinalar que um sujeito manifestou discordância, outro discordância total e dois responderam “Não sei”. Relembramos que foi enviada, ao Diretor, uma carta a solicitar que fizesse um texto de apresentação da escola, a partir de uma autoavaliação organizacional em que desse destaque os pontos fortes e os pontos fracos nas diversas áreas de análise (Dados profissionais dos Docentes; resultados educativos e escolares obtidos dos alunos por ano letivo - 2014/2015;

2015/2016 e 2016/2017- e por disciplina na 9.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> classe; relação com a comunidade; plano de melhoria elaborado e o ponto da situação).

Tabela 10. Informação a inserir no "texto de apresentação da escola"

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
5	6	1	1	2

### Quadro de referência da avaliação externa

Os dados da Tabela 11 mostram que os inquiridos da escola consideram que as quatro dimensões do Quadro de referência da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar, registando-se 11 respostas concordantes (3CTe 8C), mas é de salientar que um sujeito discorda totalmente e outro respondeu “Não sei”.

Tabela 11. Adequação das quatro dimensões do referencial à missão da escola.

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
4	9	0	1	1

Na Tabela 12, são apresentadas as frequências absolutas dos oito indicadores de qualidade incluídos na dimensão 1- *Objetivos, currículo e prática pedagógica*.

Tabela 12. Indicadores de qualidade da Dimensão 1 - Objetivos, currículo e prática pedagógica (QE).

Dimensão	Indicadores de Qualidade	CT	C	D	DT	NS
1- Objetivos, Currículo e Práticas Educativas	1.1. Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores	8	6	1	0	0
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e actividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)	6	7	1	0	1
	1.3. Adequação de ensino e das atividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).	2	6	7	0	0
	1.4. Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.	7	7	0	1	0
	1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada	5	4	3	3	0

uma)					
1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.	1	9	2	2	1
1.7. Registo e monitorização da assiduidade dos alunos.	9	6	0	0	0
1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)	4	7	3	0	1
<b>Somatório</b>	<b>29</b>	<b>39</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Globalmente, estes indicadores foram considerados relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório de respostas de concordâncias e de concordância total (respetivamente, 39 e 29). É de notar que a concordância foi superior a 50%, em todos os indicadores. Ainda assim, registaram-se 14 respostas de discordância e duas de discordância total.

Verifica-se que a concordância com o indicador 1.7 *Registo e monitorização da assiduidade dos alunos* foi de 100%, nove inquiridos assinalaram “concordo totalmente” e seis assinalaram “concordo”. Dos oito indicadores, este foi aquele em que a opção “concordo totalmente” registou a frequência mais elevada (n=9), podemos inferir que a assiduidade dos alunos é o indicador mais valorizado pelos inquiridos. Logo a seguir, o indicador 1.1 *Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo/Programa das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores*, com uma concordância de 93% (8CT e 6C) o que demonstra a relevância que os inquiridos atribuem ao conhecimento dos objetivos, do currículo e programas das disciplinas. O indicador 1.4 *Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens*, também registou uma concordância de 93% (7CT e 7C), o que releva a importância que estes inquiridos atribuem a estas metodologias, que rompem com práticas tradicionais de natureza expositiva, assentes em pedagogias centradas no professor e no ensino, que colocam o aluno como agente passivo, mero recetor de informação. Parece, pois, existir necessidade de evidenciar estas práticas, defendidas pelas atuais correntes da psicologia e da sociologia da aprendizagem, que atribuem um papel essencial aos alunos, enquanto agentes de (co)construção de conhecimento.

O indicador 1.3 *Adequação de ensino e das atividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE)* foi o que registou maior discordância. Em termos globais, há sete inquiridos

que assinalaram a opção “Discordo” e oito que concordam (2CT + 6C), o que nos leva a considerar a possibilidade de estes respondentes não reconhecerem a importância deste indicador, que sabemos ser fundamental numa escola que queremos mais justa e equitativa. O indicador 1.5 *Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)* também registou uma discordância elevada (3DT + 3D), sendo a concordância de nove (5CT + 4 C). A explicação para esta discordância poderá ser o facto de os inquiridos não reconhecerem a necessidade de acesso a materiais que estejam mais relacionados com o contexto de STP.

O indicador 1.6 *Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação* registaram uma concordância total (1CT), nove concordâncias (9C) e quatro discordâncias (2D + 2DT). Ainda que cerca de 60% dos inquiridos tenha concordado com a presença deste indicador no quadro de referência da AEE, parece-nos necessário promover uma maior consciência da importância da aferição de critérios e de instrumentos de avaliação para garantir maior justiça e equidade na avaliação das aprendizagens dos alunos.

No indicador 1.8 *Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)*, verifica-se que as respostas dos inquiridos se situam entre concordância total (4CT) e concordância (7C), três assinalaram a opção "Discordo" e um a opção “Não sei”. Globalmente, os inquiridos revelam valorizar a articulação curricular, o que se deve constituir como uma prática nas escolas, pois, como sabemos, a compartimentação dos conhecimentos em disciplinas não favorece a visão integrada dos problemas, sendo que, cada vez mais, os desafios das sociedades contemporâneas exigem respostas/soluções que requerem a mobilização de saberes de diferentes áreas.

O indicador 1.2 *Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e actividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)* registou que as respostas se situam entre concordância total (5CT) e concordância (7C), registando-se uma discordâncias (1D) e um “Não sei”. Os dados revelam claramente que os inquiridos valorizam este indicador, parecem reconhecer que uma boa planificação favorece a aprendizagem eficaz dos alunos.

A Tabela 13 diz respeito aos indicadores de qualidade incluídos na dimensão 2, sendo apresentadas as frequências absolutas para cada um dos seis indicadores representativos desta dimensão.

Tabela 13. Indicadores de qualidade da dimensão 2 – Docentes.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores de Qualidade</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
<b>2- Docentes</b>	2.1 Formação inicial e contínua dos professores.	8	7	0	0	0
	2.2 Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)	5	9	0	1	0
	2.3 Ações de promoção da motivação, valorização e reconhecimento profissional.	4	3	5	2	1
	2.4 Trabalho colaborativo entre docentes.	8	7	0	0	0
	2.5 Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a lecionar, das estratégias e actividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).	10	5	0	0	0
	2.6 Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.	5	7	2	1	0
<b>Somatório</b>		<b>40</b>	<b>38</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Globalmente, estes indicadores foram considerados muito relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância total e de concordância (respetivamente, 40 e 38); ainda assim, são de assinalar oito respostas de discordância, quatro de discordância total e um “Não sei”.

Verifica-se que a concordância com o indicador 2.5 *Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a lecionar, das estratégias e actividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...)* foi de 100%, dez inquiridos assinalaram “concordo totalmente” e cinco assinalaram “concordo”. Podemos inferir que o acompanhamento e supervisão pedagógica são muito valorizados pelos inquiridos, parecendo haver um reconhecimento do efeito no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria da prática docente.

Outros indicadores tais como o 2.1 *Formação inicial e contínua dos professores* e o 2.4 *Trabalho colaborativo entre docentes* também obtiveram 100% de concordância, oito inquiridos assinalaram “concordo totalmente” e sete assinalaram “concordo”. Estes indicadores parecem ser muito valorizados, enquanto que a formação inicial e contínua é fundamental para a qualidade da prestação do serviço docente, o trabalho colaborativo também pode contribuir para a melhoria da prática docente, pois através deste, os docentes podem partilhar problemas que emergem nas suas salas de aula, e em conjunto encontrarem soluções; podem construir colaborativamente planificações, delinear estratégias, construir recursos de apoio às aulas, refletir sobre as suas práticas; e desta forma desenvolvem-se profissionalmente.

O indicador 2.3 *Ações de promoção da motivação, valorização e reconhecimento profissional* foi o que registou maior discordância, em termos globais, há sete inquiridos que assinalaram a opção “Discordo” e “Discordo totalmente” (5 D + 2 DT) e sete que concordam (4 CT + 3 C), e um assinalou a opção “Não sei”, o que nos leva a considerar que as opiniões se dividem. Cerca de metade considera este indicador de qualidade relevante para efeitos de avaliação das escolas e outra metade não, o que é difícil de explicar pois sabemos que a valorização e o reconhecimento profissional são fundamentais para a criação de um clima propício ao desenvolvimento profissional e à melhoria.

No indicador 2.2 *Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)* registou concordância total e concordância, respetivamente (5CT+9C) e um inquirido assinalou a opção “Não sei”, o que evidencia uma grande valorização deste indicador. Os inquiridos parecem dar muita importância às condições de trabalho, pois, como sabemos, estas têm influência no processo de ensino e aprendizagem.

Por último, no indicador 2.6 *Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão* verifica-se que cinco inquiridos optaram pela opção “concordo totalmente”, sete optaram pela opção “concordo”, dois pela opção “discordo” e um “discordo totalmente”, o que significa que 80% dos inquiridos reconhecem a importância de os professores serem envolvidos na tomada de decisões.

Na Tabela 14 apresentamos as frequências absolutas registadas nos dezasseis indicadores de qualidade incluídos na dimensão 3 - Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.

Tabela 14. Indicadores de qualidade da dimensão 3 - Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores de Qualidade</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
<b>3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino</b>	3.1. Formação na área de gestão escolar para directores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)	5	8	1	1	0
	3.2. Actuação em consonância com normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar.	1	7	3	2	2
	3.3. Existência de Projeto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.	6	8	0	0	1
	3.4. Existência de critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão de adequabilidade dos mesmos.	6	8	1	0	0
	3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.	6	9	0	0	0
	3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar.	7	5	1	1	1
	3.7. Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.	3	5	1	1	4
	3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e das medidas de promoção do sucesso escolar.	4	9	0	1	1
	3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.	4	5	3	0	3
	3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.	7	5	2	1	0
	3.11. Valorização da autoavaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de acções de melhoria consequentes.	2	9	4	0	0
	3.12. Desenvolvimento de projetos e parcerias, envolvendo a comunidade.	1	8	2	0	4
	3.13. Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.	4	11	0	0	0
	3.14. Contributo da comunidade envolvente para o envolvimento das actividades da escola.	2	8	3	0	2
	3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.	5	8	2	0	0
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.	3	9	2	0	1
<b>Somatório</b>		<b>66</b>	<b>122</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>19</b>

Globalmente, estes indicadores foram considerados muito relevantes para a avaliação externa das escolas, conforme expressa o número elevado (n=188) de respostas concordantes (66CT e

122C), ainda assim, são de assinalar 23 respostas de discordância, sete de discordância total e 19 “Não sei”.

Em seguida, fazemos a análise dos resultados obtidos em cada indicador, começando pelos que obtiveram maior concordância, ou seja, os que foram considerados, pelos inquiridos, como mais relevantes para constarem no quadro de referência da AEE.

O indicador 3.5 *Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa* registou 100% de concordância (6CT+9C), o que nos leva a inferir quão importante é a fluidez das informações entre as estruturas dentro da escola e entre a escola e o meio envolvente, designadamente com os pais e encarregados de educação. No indicador, 3.13 *Contributo da escola para o desenvolvimento do meio envolvente* também se verificou concordância total sendo de assinalar quatro “concordo totalmente” e 11 “concordo”; portanto, pressupõe-se que os inquiridos reconhecem a importância da escola no meio onde se insere.

Nos indicadores 3.3 *Existência de Projeto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias* e 3.4 *Existência de critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão de adequabilidade dos mesmos* obtiveram 14 concordâncias (6CT+8C), o que nos leva a considerar a possibilidade dos inquiridos reconhecerem a importância destes dois indicadores, que sabemos serem fundamentais numa escola para uma gestão escolar eficaz e eficiente. Enquanto que o Projeto Educativo, é um documento estruturante da escola, que espelha a sua identidade, a visão e a missão, servindo de bússola a todos os que nela trabalham, os critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço são determinantes para uma boa gestão.

Os indicadores 3.1, 3.8 e 3.15, obtiveram 13 concordâncias. No indicador 3.1 *Formação na área de gestão escolar para diretores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)* registaram-se 8CT e 5 C, um inquirido assinalou discordância e outro discordância total. Esta concordância expressa claramente o reconhecimento da necessidade de os diretores das escolas possuírem formação para o exercício do cargo, pois, como sabemos, a liderança é um dos fatores de eficácia das escolas,

pela influência que exerce no contexto educativo e até nos resultados escolares. O indicador 3.8 *Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e das medidas de promoção do sucesso escolar* assinala-se 4CT, 9C, 1DT e 1NS. A elevada concordância com este indicador parece evidenciar que os inquiridos reconhecem a importância e a necessidade de valorizar o sucesso escolar dos alunos, pois esta valorização constitui um importante estímulo ao esforço e empenho na aprendizagem. De igual modo, os inquiridos reconhecem a importância das medidas de promoção do sucesso escolar. O indicador 3.15 *Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos* registou 5CT e 8C, o que demonstra a valorização que os inquiridos dão ao envolvimento dos pais na vida dos educandos, sendo este um fator de eficácia das escolas, identificado em diversos estudos.

Nos indicadores 3.6, 3.10 e 3.16, assinalam-se 12 concordâncias. No indicador 3.6 *Taxa de promoção/sucesso escolar* e no indicador 3.10 *Motivação das pessoas e bom clima relacional* registaram-se 7CT e 5C; no indicador 3.16 *Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação* a concordância foi de 3CT e 9C. Não será de estranhar que a maioria dos inquiridos considere que a AEE deva incluir um indicador relativo à taxa de sucesso escolar dos alunos, pois os resultados escolares são indicadores usuais em todos os sistemas educativos. Estes inquiridos também reconhecem a importância da motivação das pessoas e bom clima relacional, pois são condições para maior empenho e produtividade. De igual modo, reconhecem a importância da existência da comissão de pais e encarregados de educação na escola, pois são parceiros privilegiados na comunidade educativa.

O indicador 3.11 *Valorização da autoavaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de ações de melhoria consequentes* obteve 11 concordâncias (2CT e 9C) e 4 discordâncias (4D). Apesar de a avaliação de escolas (autoavaliação e avaliação externa) ser uma atividade muito recente, que se está a iniciar em STP, parece já haver reconhecimento da sua importância, enquanto ferramenta ao serviço da melhoria e do desenvolvimento organizacional.

No indicador 3.14 *Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das atividades da escola* registaram-se dez concordâncias (2CT+8C), 3D e 2NS. Ainda que mais de 66% dos inquiridos tenham concordado com este indicador, o contributo da comunidade para o desenvolvimento de atividades na escola parece ser pouco valorizado, o que evidencia

a necessidade de maior articulação entre a escola e a comunidade envolvente, através de projetos, parcerias e acções diversas.

Nos indicadores 3.9. e 3.12. registaram-se nove concordâncias, enquanto que o indicador 3.9. *Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar*, obteve 4CT, 5 C, 3D e 3NS, o indicador 3.12. *Desenvolvimento de projetos e parcerias, envolvendo a comunidade* registou 1CT, 8C, 2D e 4NS. Os inquiridos parecem reconhecer a necessidade de as escolas desenvolverem ações para prevenir o abandono escolar e promover o sucesso escolar, que são duas grandes exigências que se colocam aos sistemas educativos; assim como desenvolverem projetos e parcerias com a comunidade, pois as escolas necessitam de estabelecer interações e sinergias com o meio envolvente para poderem responder aos múltiplos desafios que enfrentam.

Os indicadores 3.2. e 3.7 foram os que registaram menos concordância, ainda que esta tenha sido de cerca de 53% (8 inquiridos concordaram). O indicador 3.2. *Atuação em consonância com normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar* registou 5 discordâncias (3D+2DT), 1CT e 7C. No indicador 3.7. *Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola*, verificam-se apenas duas discordâncias (1D+1DT), sendo a concordância distribuída entre 3CT e 5C, sendo de destacar 4 NS. Relativamente ao indicador 3.2, embora a maioria dos sujeitos (n=7) pareça ser favorável a uma gestão escolar condicionada pelo MECCC, cinco manifestam discordância, o que poderá indiciar o desejo de uma maior autonomia das escolas. A menor concordância verificada no indicador 3.7 poderá significar algum receio dos inquiridos em assumirem compromissos com taxas de sucesso, pois trata-se de um desafio que requer, por parte das escolas, uma grande mobilização do corpo docente para a concretização de metas.

A Tabela 15 diz respeito aos indicadores de qualidade incluídos na dimensão 4 - Instalações Escolares, sendo apresentadas as frequências absolutas para cada um dos quatro indicadores representativos desta dimensão.

Tabela 15. Indicadores de qualidade da dimensão 4 - Instalações Escolares.

Dimensão	Indicadores de Qualidade	CT	C	D	DT	NS
4- Instalações Escolares	4.1. Número de alunos por turma e por professor.	4	5	3	1	2
	4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, eletricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...)	8	7	0	0	0
	4.3. Espaços de apoio à atividade lectiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo, ...	6	9	0	0	0
	4.4. Serviço de refeições nas escolas.	1	8	4	1	1
	<b>Somatório</b>	<b>19</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

Relativamente às instalações escolares, predomina a concordância nos quatro indicadores de qualidade. Globalmente, estes indicadores foram considerados muito relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância total e de concordância (respetivamente, 19 e 29); ainda assim, são de assinalar sete respostas de discordância, duas de discordância total e três “Não sei”.

O indicador 4.2. *Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, eletricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...)* registou 100% de concordância (8CT+7C), sendo que a valorização deste indicador poderá significar a importância que os inquiridos atribuem às condições de funcionamento das atividades escolares. Na mesma linha, com 100% de concordância, encontra-se o indicador 4.3. *Espaços de apoio à atividade letiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo* (6CT+9C), sendo evidente o reconhecimento da importância da existência de espaços de apoio às atividades letivas.

Os indicadores 4.4. *Serviço de refeições nas escolas* e 4.1. *Número de alunos por turma e por professor* registaram 9 concordâncias (1CT+8C e 4CT+5T, respetivamente), sendo que obtiveram (4D+1DT) e (3D+1DT) discordâncias e três respostas na opção “Não sei”. Podemos perceber que estes dois indicadores são menos valorizados que os anteriores, primeiro, porque havendo o desdobramento em turnos é razoável, visto que os alunos ou vão para casa almoçar ou vêm de casa para a escola depois do almoço, segundo, talvez porque estejam habituados a trabalhar nessas condições são menos problemáticos na escola em causa.

## Preparação da escola para a avaliação externa

Na Tabela 16 apresentamos as frequências absolutas registadas em relação ao envolvimento dos órgãos, estruturas e outros intervenientes na preparação da escola para a avaliação externa.

Tabela 16. Envolvimento de estruturas e pessoas da comunidade educativa na preparação da escola para a avaliação externa.

<b>Estruturas e pessoas da comunidade educativa envolvidas na preparação da avaliação externa</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
3.1. Diretor	9	3	1	0	2
3.2. Conselho Pedagógico	7	5	0	0	3
3.3. Diretores de Turma	6	5	0	0	4
3.4. Outros docentes	7	3	1	0	4
3.5. Trabalhadores não docentes	4	4	2	0	5
3.6. Delegados de Turma	6	4	1	0	4
3.7. Associação dos Estudantes	4	3	2	1	5
3.8. Associação dos Pais	4	3	3	0	5
3.9. Representantes da Autarquia	3	4	3	0	5
<b>Somatório</b>	<b>47</b>	<b>32</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>37</b>

O Diretor e o Conselho Pedagógico foram os mais envolvidos na preparação da escola para a avaliação externa, tendo registado 12 concordâncias (9CT+3C e 7CT+5C, respetivamente). Outros atores que também tiveram um envolvimento considerável foram os Diretores de Turma, com 11 concordâncias (6CT+5C); outros docentes e Delegados de Turma, com 10 concordâncias (7CT+3C e 6CT+4C, respetivamente) e os trabalhadores não docentes, com 8 concordâncias (4CT+4C). A Associação dos Estudantes, Associação dos Pais e Representantes da Autarquia foram os menos envolvidos na preparação da escola para a avaliação externa, tendo registado 7 concordâncias (4CT+3C, 4CT+3C e 3CT+4C, respetivamente).

## Contatos entre a escola e a equipa de avaliação

Na Tabela 17 apresentamos as frequências absolutas registadas nos quatro indicadores usados para caracterizar os contactos estabelecidos entre a escola e os avaliadores.

Tabela 17. Indicadores dos contactos estabelecidos com os avaliadores.

<b>Indicadores</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
4.1. Facilidade de acesso aos avaliadores	6	4	0	0	5
4.2. Clareza e adequação da informação prestada	4	6	0	0	5
4.3. Respostas em tempo útil	4	6	0	0	5
4.4. Afabilidade no trato	5	4	0	0	6
<b>Somatório</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>21</b>

Os contatos estabelecidos entre a escola e os avaliadores destacam-se pela positiva (19CT+20C), ainda que a opção “não sei” tenha sido assinalada por 21 inquiridos.

### Visita da equipa de avaliação

Na Tabela 18 apresentamos as frequências absolutas registadas nos seis indicadores que medem a adequação da visita da equipa à escola.

Tabela 18. Indicadores da adequação da visita à escola.

<b>Indicadores</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
5.1. Duração	5	8	0	0	2
5.2. Planeamento e organização	4	6	3	0	2
5.3. Pertinência dos painéis	3	8	1	0	3
5.4. Regras de constituição dos painéis	2	7	2	0	4
5.5. Condução das entrevistas	3	8	1	0	3
5.6. Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores	5	6	1	0	3
<b>Somatório</b>	<b>22</b>	<b>43</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>17</b>

Os inquiridos, concordam com a globalidade dos indicadores usados para medir a adequação da visita à escola (22CT+43C); ainda assim, são de assinalar 8 respostas de discordância e um número considerável de respostas na opção “Não sei” (17NS). A *duração* da visita foi o indicador com maior concordância (5CT+8C), seguem-se os indicadores *Pertinência dos painéis*, *Condução das entrevistas* e *Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores*, todos com 11 respostas concordantes. Com 10 concordâncias, surge o indicador *Planeamento e organização* e com nove concordâncias o indicador *Regras de constituição dos painéis*; estes dois indicadores registaram discordâncias (3D e 2D, respetivamente), sendo necessário melhorar o planeamento e organização do processo de

AEE, assim como clarificar ou rever as regras de constituição dos painéis. Globalmente, os dados obtidos parecem revelar que os inquiridos ficaram satisfeitos com o modo como a visita foi organizada e conduzida.

Em seguida passamos a apresentar os dados relativos às questões abertas nos itens 1.2, 1.4, 2.3, 6, e 7.

#### **Sugestão de outros documentos a solicitar à escola previamente (questão 1.2)**

Apenas um inquirido respondeu a esta questão, sugerindo documentos como Regulamento Interno, Regulamento Disciplinar e Plano Anual.

#### **Sugestão de outros conteúdos relevantes a solicitar previamente à escola (questão 1.4)**

Um inquirido sugeriu a inclusão de conteúdos como “sanção para os infratores”; “lixo nas escolas” e “número de alunos abandonados”.

#### **Indicadores de qualidade relevantes a incluir no referencial (questão 2.3)**

Um inquirido sugeriu a inclusão para a Dimensão 1 de “Prémio para melhores alunos”, na Dimensão 2 “Reconhecimento individual” e “Deontologia profissional” e para a Dimensão 4 sugeriu a inclusão da “Informatização”.

Outro inquirido sugeriu para a Dimensão 2 incluir “Deontologia Profissional”.

#### **Aspetos a melhorar no modelo de avaliação externa de escolas (questão 6)**

Esta questão não obteve nenhuma resposta. É provável que por se tratar de um processo novo que está a iniciar-se, os inquiridos ainda não apresentam sugestões de melhoria.

#### **Outros comentários/sugestões (questão 7)**

Dois inquiridos comentaram que deve haver um acompanhamento mais efetivo da parte do ministério da educação através da direção do ensino secundário para todos os professores e a direção da escola.

Um terceiro inquirido comentou que é preciso haver apoio dos supervisores aos professores que demonstrem dificuldades pedagógicas.

Os três inquiridos também referiram que os aspetos presentes no modelo de referência são importantes e, na perspetiva deles, o questionário aplicado na escola foi muito bem elaborado.

#### 6.4.2. Questionários aplicados aos avaliadores

Com este questionário pretendemos recolher a opinião dos avaliadores relativamente ao processo de avaliação implementado (modelo e referencial), sendo mais um contributo para o objetivo 3 - avaliar o modelo e o referencial, numa escola secundária.

De seguida passamos a apresentar os dados recolhidos, nos questionários aplicados aos três avaliadores. Os dados são apresentados de acordo com as respostas dadas às questões.

#### Preparação da avaliação externa

Na Tabela 19 apresentamos as frequências absolutas registadas nos quatro indicadores incluídos no item que se refere à preparação da avaliação externa.

Tabela 19. Preparação da experimentação da avaliação externa.

Indicadores	CT	C	D	DT	NS
1.1. Número de reuniões que a antecederam	1	2	0	0	0
1.2. Assuntos tratados nas reuniões	1	2	0	0	0
1.3. Informação sobre a escola fornecida a equipa de avaliação	1	2	0	0	0
1.4. Formação dos avaliadores	1	2	0	0	0
<b>Somatório</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Esses resultados mostram que os avaliadores consideram que a preparação da avaliação externa foi positiva sendo significativo o número de respostas de concordância total e de concordância (respetivamente 4CTe 8C). Podemos concluir que essas ações levadas a cabo nesta fase de preparação para experimentação da avaliação externa são fundamentais para se obter bom resultado na realização dos trabalhos no terreno sobre avaliação externa de escola. É o momento em que os avaliadores tomam contacto com informações sobre a escola a ser avaliada; esclarecem dúvidas e preparam as entrevistas. Para além destes aspectos preparatórios, por se tratar de a primeira experiência em avaliação externa de escolas, foi

necessário realizar formação aos avaliadores, para que estes se familiarizassem com o modelo e o referencial a ser usado.

### Documentos solicitados previamente à escola

Os dados da Tabela 20 mostram que os avaliadores consideram que os documentos solicitados previamente são pertinentes, possivelmente continham as informações necessárias que lhes permitiram conhecer melhor a escola.

Tabela 20. Documentação solicitada previamente à escola.

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
2	1	0	0	0

### Visita à escola

Na Tabela 21 apresentamos as frequências absolutas registradas nos seis indicadores que medem a adequação da visita da equipa de avaliadores à escola.

Tabela 21. Visita à escola.

Indicadores	CT	C	D	DT	NS
3.1. Duração da visita	2	1	0	0	0
3.2. Organização da visita	0	3	0	0	0
3.3. Pertinência dos painéis	1	2	0	0	0
3.4. Regra da constituição dos painéis	1	2	0	0	0
3.5. Condução das entrevistas	1	2	0	0	0
3.6. Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores	3	0	0	0	0
3.7. Disponibilidade da escola para responder as solicitações da equipa	3	0	0	0	0
<b>Somatório</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Em relação a Tabela 21 “*Visitas à escola*” destacam-se um somatório considerável de concordância (11CT+10C). Salientamos os aspetos que os avaliadores consideraram muito positivos (em que apenas assinaram a opção CT), “o relacionamento da equipa de avaliação com os interlocutores” (3.6) e a “disponibilidade da escola para responder as solicitações da equipa”.

## Equipa de avaliação

Na Tabela 22 apresentamos as frequências absolutas registadas nos dois indicadores que medem a operacionalidade da equipa de avaliadores.

Tabela 22. Equipa de avaliação.

Indicadores	CT	C	D	DT	NS
4.1. A dimensão da equipa de avaliação	3	0	0	0	0
4.2. Articulação e interação entre os membros da equipa	3	0	0	0	0
<b>Somatório</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Observa-se que os três avaliadores concordaram totalmente (6CT) com a dimensão da equipa de avaliação, assim como com a articulação e a interação entre os membros da equipa.

## Quadro de referência da avaliação externa

A Tabela 23 mostra as frequências absolutas registadas nos quatro indicadores do quadro de referência da avaliação externa.

Tabela 23. Quadro de referência e objetivos da avaliação externa.

Indicadores	CT	C	D	DT	NS
5.1. A formulação dos cinco objetivos da AEE é clara e adequada	0	2	1	0	0
5.2. As quatro dimensões da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar	1	1	1	0	0
5.3. Os domínios contemplam as valências fundamentais	1	2	0	0	0
5.4. Há coerência entre os domínios e os indicadores de qualidade	0	3	0	0	0
<b>Somatório</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

A opinião dos avaliadores relativamente ao *Quadro de referência e aos objetivos da avaliação externa*, é positiva, destaca-se um somatório considerável de concordância (2CT+8C) embora haja duas respostas na opção “discordo”. Os avaliadores estão de acordo com os indicadores 5.3 *Os domínios contemplam as valências fundamentais* (1CT+2C) e 5.4 *Há coerência entre os domínios e os indicadores de qualidade* (0CT+3C).

O indicador 5.1 *A formulação dos cinco objetivos da AEE é clara e adequada* registou (2C+1D), o que nos leva a considerar a necessidade de repensar estes objetivos, quer no seu enunciado, quer na sua formulação para garantir uma maior clareza e adequação.

Em relação ao indicador 5.2 *As quatro dimensões da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar*, as opiniões dos três avaliadores dividiram-se entre a concordância total, a concordância e a discordância. Apesar desta discordância, podemos assumir que globalmente as quatro dimensões apresentadas são adequadas à missão da instituição escolar. Ainda assim, estas poderão ser revistas.

Na Tabela 24 apresentamos as frequências absolutas registadas nos oito indicadores que integram o domínio 1- objetivos, currículo e prática pedagógica.

Tabela 24. Indicadores de qualidade no domínio 1 - Objetivos, currículo e prática pedagógica.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores de Qualidade</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
<b>1- Objectivos, Currículo e Práticas Educativas</b>	1.1. Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores	2	1	0	0	0
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e atividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)	2	1	0	0	0
	1.3. Adequação de ensino e das atividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).	0	1	0	0	2
	1.4. Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.	1	1	0	0	1
	1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)	2	0	1	0	0
	1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.	2	1	0	0	0
	1.7. Registo e monitorização da assiduidade dos alunos.	2	1	0	0	0
	1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)	1	1	0	0	1
	<b>Somatório</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Na opinião dos avaliadores, globalmente, estes indicadores foram considerados relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância e de concordância total (respetivamente, 12CT e 7C); ainda assim, são de assinalar uma resposta de discordância e quatro de “Não sei”.

Nos indicadores 1.1 *Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores*, 1.2 *Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e atividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)*, 1.6 *Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação* e o 1.7 *Registo e monitorização da assiduidade dos alunos* obtiveram (2CT+1C), os avaliadores reconhecem a relevância no conhecimento dos objetivos, do currículo e programa das disciplinas (indicador 1.1), na importância que dão à planificação do ensino e da aprendizagem, uma vez que uma boa planificação favorece a aprendizagem eficaz dos alunos (indicador 1.2), na importância da aferição de critérios de instrumentos de avaliação para garantir maior justiça e equidade na avaliação das aprendizagens dos alunos e a valorização da assiduidade dos alunos (indicador 1.7).

Em relação aos indicadores 1.4 *Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens* e o 1.8 *Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)*, ambos obtiveram (1CT+1C) e um dos avaliadores assinalou a opção “não sei”. No indicador 1.3 *Adequação de ensino e das atividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE)* verificou-se (0CT+1C) e dois avaliadores assinalaram a opção “não sei”. Seria de esperar, por parte dos avaliadores uma opinião relativamente a aspetos que têm a ver com o currículo e a prática pedagógica.

E por último o indicador 1.5 *Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)*, obteve (2CT+0) e um “discordo”. Aqui, apesar de haver uma discordância, os avaliadores reconhecem a necessidade de acesso a materiais que estejam mais relacionados com o contexto de STP.

A Tabela 25 apresenta frequências absolutas registadas em relação à relevância dos seis indicadores que integram o domínio 2 - docentes.

Tabela 25. Indicadores de qualidade no domínio 2 - Docentes.

Dimensão	Indicadores de Qualidade	CT	C	D	DT	NS
2- Docentes	2.1. Formação inicial e contínua dos professores.	3	0	0	0	0
	2.2. Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)	3	0	0	0	0
	2.3. Ações de promoção da motivação, valorização e reconhecimento profissional.	1	2	0	0	0
	2.4. Trabalho colaborativo entre docentes.	2	1	0	0	0
	2.5. Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a lecionar, das estratégias e atividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).	2	1	0	0	0
	2.6. Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.	2	1	0	0	0
<b>Somatório</b>		<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Na opinião dos avaliadores, globalmente, estes indicadores foram considerados relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância e de concordância total (respetivamente, 12CT e 5C). Nos indicadores 2.1 *Formação inicial e contínua dos professores* e 2.2 *Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)* obtiveram 100% de concordância total. Estes indicadores parecem ser muito valorizados pelos avaliadores. Com efeito, a formação inicial e contínua é fundamental para a qualidade da prestação de serviço docente e a criação de condições um bom ambiente de trabalho também é de importância relevante.

Outros indicadores tais como o 2.4. *Trabalho colaborativo entre docentes*, 2.5. *Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a lecionar, das estratégias e atividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...)*, e o 2.6. *Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão*, obtiveram dois “concordo totalmente” e um “concordo” (2CT+1C).

Em relação ao indicador 2.3. *Ações de promoção da motivação, valorização e reconhecimento profissional* podemos inferir que os avaliadores reconhecem que este

indicador bem utilizado pela escola pode ser fundamental para a criação de um clima propício na aplicação do ensino de qualidade.

Na Tabela 26 apresentamos as frequências absolutas em relação aos 16 indicadores de qualidade que integram o domínio 3- organização e gestão dos estabelecimentos de ensino

Tabela 26. Indicadores de qualidade no domínio 3 - Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores de Qualidade</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
<b>3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino</b>	3.1. Formação na área de gestão escolar para diretores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, contínua e em exercício...)	1	2	0	0	0
	3.2. Atuação em consonância com normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar.	2	1	0	0	0
	3.3. Existência de Projeto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.	2	1	0	0	0
	3.4. Existência de critérios de constituição de turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão de adequabilidade dos mesmos.	1	2	0	0	0
	3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.	2	1	0	0	0
	3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar.	2	1	0	0	0
	3.7. Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.	1	2	0	0	0
	3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e das medidas de promoção do sucesso escolar.	1	2	0	0	0
	3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.	2	1	0	0	0
	3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.	2	1	0	0	0
	3.11. Valorização da autoavaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de ações de melhoria consequentes.	2	1	0	0	0
	3.12. Desenvolvimento de projectos e parcerias, envolvendo a comunidade.	1	2	0	0	0
	3.13. Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.	2	1	0	0	0
	3.14 Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das actividades da escola.	1	1	0	0	1
	3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.	2	1	0	0	0
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.	2	1	0	0	0
	<b>Somatório</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Globalmente, estes indicadores foram considerados relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância e de concordância total (respetivamente, 26 e 21), ainda assim, é de assinalar uma resposta na opção “Não sei”.

Os indicadores 3.2, 3.3, 3.5, 3.6, 3.9, 3.10, 3.11, 3.13, 3.15 e 3.16 registaram a concordância mais elevada (2CT+1C). Os indicadores 3.1, 3.4, 3.7, 3.8 e 3.12 obtiveram 1CT e 2C. O indicador 3.14 *Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das atividades da escola*, obteve (1CT+1C) e um “não sei”.

Na Tabela 27, são apresentadas as frequências absolutas dos quatro indicadores de qualidade incluídos na dimensão 4 - Instalações Escolares.

Tabela 27. Relevância dos indicadores de qualidade no domínio 4- Instalações Escolares.

<b>Dimensão</b>	<b>Indicadores de Qualidade</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
<b>4- Instalações Escolares</b>	4.1 Número de alunos por turma e por professor.	1	2	0	0	0
	4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, electricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...)	1	1	0	0	1
	4.3. Espaços de apoio à atividade letiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo, ...	2	0	1	0	0
	4.4. Serviço de refeições nas escolas.	2	0	1	0	0
<b>Somatório</b>		<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Globalmente, estes indicadores foram considerados relevantes para a avaliação externa das escolas, sendo significativo o somatório do número de concordância e de concordância total (respetivamente, 6 e 3), ainda assim, é de assinalar duas respostas de discordância e uma na opção “Não sei”.

Os indicadores 4.3 *Espaços de apoio à atividade lectiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo* e 4.4 *Serviço de refeições nas escolas* obtiveram 2CT e 1D. Depreende-se que a opinião dos avaliadores não é consensual, pois enquanto dois deles reconhecem a importância da existência de espaços de apoio às atividades letivas e de serviços de refeições, o terceiro não valoriza estes indicadores.

No indicador 4.1. *Número de alunos por turma e por professor*, registou-se 1CT e 2C pelo que, podemos perceber que os avaliadores estão sensíveis a esta questão.

Em relação ao indicador 4.2 *Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, eletricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...)* obteve 1CT, 1C e 1NS.

### **Escala de avaliação**

Na Tabela 28 apresentamos as frequências absolutas quanto aos três indicadores da escala de avaliação externa de escola.

Tabela 28. Escala de avaliação.

<b>A escala de avaliação é adequada quanto a</b>	<b>CT</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>DT</b>	<b>NS</b>
6.1. Níveis de classificação	2	1	0	0	0
6.2. Texto de explicação do significado dos níveis de classificação	1	2	0	0	0
6.3. Critérios de avaliação de cada domínio	0	3	0	0	0
<b>Somatório</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Na opinião dos avaliadores, segundo as respostas dadas, três em “concordo totalmente” (3CT) e seis em “concordo” (6C) é aceitável, embora haja duas respostas em “Não sei”.

No indicador 6.3 *Critérios de avaliação de cada domínio*, verifica-se três concordâncias e nos indicadores 6.1 *Níveis de classificação* e 6.2 *Texto de explicação do significado dos níveis de classificação* registam-se concordância (2CT+1C e 1CT+2C, respetivamente), o que nos leva a perceber que os três indicadores propostos para a escala de avaliação externa de escola são aceitáveis.

Passamos a apresentar os dados relativos às questões abertas nos itens 2.2, 5.6, 7 e 8.

### **Sugestão de outros documentos a solicitar à escola previamente (questão 2.2)**

Nenhum avaliador apresentou sugestões neste item.

### **Indicadores de qualidade relevantes a incluir no referencial (questão 5.6)**

Um avaliador sugeriu para a dimensão 2, dois indicadores como “formação/orientação para lidar com crianças com Necessidade Educativas Especiais” e “uso de material local/reciclado para elucidar as suas aulas” e para a dimensão 3, sugeriu “tipo de gestão pratica na escola”.

Outro avaliador sugeriu a inclusão na dimensão 3, de dois indicadores, como resultados dos exames nacionais” e “práticas de análise horizontal dos resultados das aprendizagens”.

O terceiro avaliador não apresentou nenhuma sugestão.

#### **Aspetos a melhorar no modelo de avaliação externa de escolas (questão 7)**

Um avaliador não sugeriu nenhum aspeto a melhorar neste modelo de avaliação externa de escola e dois avaliadores sugerem o desmembramento do domínio 3 e “tornar os indicadores de qualidade mais acessíveis”

#### **Outros comentários/sugestões (questão 8)**

Apenas um avaliador fez comentários, referiu que os domínios um e três deviam ser mais claros e precisos.

### **6.4.3. Síntese dos principais resultados**

Passamos a apresentar uma síntese dos resultados obtidos nos dois questionários, os quais permitem responder ao terceiro objetivo de investigação: Avaliar o referencial e o modelo de avaliação externa implementado numa escola secundária de São Tomé e Príncipe. Assim, reorganizámos as questões dos questionários em dois grupos: Modelo e Referencial e em seguida procedemos ao cálculo das médias da concordância e da discordância, para cada um dos indicadores. Para o cálculo da média fizemos a seguinte correspondência: CT=4, C=3, D=2, DT=1.

Quando obtemos uma média igual ou superior a 3,5, esta é considerada forte (tendência para a concordância total), se a média for igual ou superior a 3 e inferior a 3,5, considera-se uma concordância moderada. Inversamente, quando a média da discordância é igual ou inferior a 1,5, a discordância é considerada forte (tendência para a discordância total), se a média for superior a 1,5 e igual ou inferior a 2, considera-se uma discordância moderada; quando a média é superior a 2 e inferior a 3, concordância é fraca, significa que as opiniões se dividiram entre a concordância e a discordância.

1,0	1,5	2,0	2,5	3,0	3,5	4,0
Discordância Forte	Discordância Moderada	Concordância Fraca		Concordância Moderada	Concordância Forte	

A análise que em seguida fazemos dos dados tem por base a intensidade da concordância/discordância explicitada anteriormente.

Na Tabela 29 apresentamos as médias obtidas nos indicadores das questões relacionadas com o modelo de AEE.

Tabela 29. Indicadores relativos ao Modelo da AEE.

	Indicadores	Média da escala de Likert	
		Avaliadores	Escola
<b>Preparação da AEE</b>	Números de reuniões que a antecederam	3.3	
	Assuntos tratados nas reuniões	3.3	
	Informação sobre a escola fornecida a equipa de avaliação	3.3	
	Formação dos avaliadores	3.3	
	Total	<b>3.3</b>	
<b>Documentos solicitados previamente à escola</b>	Pertinência dos documentos solicitados	3.6	3.2
	Adequação da informação a inserir no “texto de apresentação da escola”		3.1
	Total	<b>3.6</b>	<b>3.2</b>
<b>Visita à escola</b>	Duração	3.6	3.3
	Planeamento e organização	3.0	3.0
	Pertinência dos painéis	3.3	3.1
	Regras de constituição dos painéis	3.3	2.8
	Condução das entrevistas	3.3	3.1
	Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores	4.0	3.3
	Disponibilidade da escola para responder as solicitações da equipa	4.0	
Total	<b>3.5</b>	<b>3.1</b>	
<b>Equipa de avaliação</b>	Dimensão da equipa de avaliação	4.0	
	Articulação e interacção entre membros da equipa	4.0	
	Total	<b>4.0</b>	
<b>Escala de avaliação</b>	Níveis de classificação	3.6	
	Texto explicativo do significado dos níveis de classificação	3.3	
	Critérios de avaliação de cada dimensão	3.0	
	Total	<b>3.3</b>	
<b>Contactos com a equipa de avaliação</b>	Facilidade de acesso aos avaliadores		3.6
	Clareza e adequação da informação prestada		3.3
	Resposta em tempo útil		3.4
	Afabilidade no trato		3.5
	Total		<b>3.5</b>

Da análise dos indicadores relativos à **preparação da AEE** (presentes apenas no questionário aplicado aos avaliadores), verifica-se uma concordância moderada de 3.3. No que se refere aos **documentos solicitados previamente à escola**, constata-se que a opinião dos avaliadores é mais favorável do que a opinião da escola, a concordância dos primeiros é forte (3.6) e a concordância da escola é moderada (3.2). Em relação a análise dos indicadores da **visita à escola**, verifica-se uma concordância forte (3.5) na opinião dos avaliadores e uma concordância moderada (3.1) da escola. No que diz respeito aos indicadores relativos à **equipa de avaliação** (presente apenas no questionário aplicado aos avaliadores), verifica-se, na opinião dos avaliadores, uma concordância forte (4.0). No indicador **escala de avaliação**, questionário aplicado somente aos avaliadores, constata-se uma concordância moderada (3.3). E por fim, no que se refere a contactos com a equipa de avaliação (presente apenas no questionário aplicado a escola), constata-se uma concordância forte (3.5).

Em síntese, na opinião dos avaliadores, a escala de avaliação e a preparação da AE, foram os aspetos menos conseguidos (os que registaram a concordância moderada – 3.3). A equipa, os documentos solicitados previamente à escola e a visita à escola foram os três aspectos mais conseguidos – concordância forte (4.0, 3.6 e 3.5, respetivamente). A opinião dos inquiridos da escola é menos favorável do que a dos avaliadores, relativamente ao modelo da AEE, sendo de assinalar uma concordância elevada relativamente aos contactos com a equipa de avaliação (3.5) e concordância moderada relativamente aos documentos solicitados previamente à escola e a visita à escola (3.2 e 3.1, respetivamente). Face a estes resultados, será necessário rever os indicadores que enformam estes dois aspectos do modelo de AEE.

Na Tabela 30 apresentamos as médias obtidas nos indicadores das questões relacionadas com o referencial da AEE.

Tabela 30. Indicadores relativos ao Referencial da AEE.

	Indicadores	Média da escala de Likert	
		Avaliadores	Escola
<b>Dimensões do referencial da AEE</b>	As quatro dimensões da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar.	3.0	3.1
	A formulação dos cinco objetivos da AEE é clara e adequada.	2.6	
	Os indicadores de qualidade contemplam as valências fundamentais.	3.3	

	Há coerência entre as dimensões e os indicadores de qualidade.	3.0	
	Total	<b>3.0</b>	<b>3.1</b>
<b>Dimensão 1 – Objetivos, currículo e práticas educativas</b>	1.1. Conhecimento dos objetivos do Ensino Secundário e o Currículo/Programas das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores.	3.6	3.5
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objetivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e atividades em consonância com os objetivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados).	3.6	3.4
	1.3. Adequação de ensino e das atividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).	3.0	2.6
	1.4. Pedagogias ativas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.	2.3	3.3
	1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didáticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma).	3.3	2.7
	1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objetivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.	3.6	2.6
	1.7 Registo e monitorização da assiduidade dos alunos	3.6	3.6
	1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade).	2.3	3.1
	Total	<b>3.2</b>	<b>3.1</b>
<b>Dimensão 2 – Docentes</b>	2.1. Formação inicial e contínua dos professores.	4.0	3.5
	2.2. Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...).	4.0	3.2
	2.3. Ações de promoção da motivação e valorização docente.	3.3	2.6
	2.4. Trabalho colaborativo entre docentes.	3.6	3.5
	2.5. Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a lecionar, das estratégias e atividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).	3.6	3.6
	2.6. Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.	3.6	3.1
	Total	<b>3.7</b>	<b>3.3</b>
<b>Dimensão 3 – Organização e Gestão dos Estabelecimentos</b>	3.1. Formação na área de gestão para diretores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...).	3.3	3.1
	3.2. Atuação em consonância com os normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar.	3.6	2.5
	3.3. Existência de Projeto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e	3.6	3.4

<b>de Ensino</b>	que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.		
	3.4. Existência de critérios de constituição das turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão sobre adequabilidade dos mesmos.	3.3	3.3
	3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação dos mesmos.	3.6	3.4
	3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar dos alunos.	3.6	3.3
	3.7. Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.	3.3	3.0
	3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar.	3.3	3.1
	3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.	3.6	3.1
	3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.	3.6	3.2
	3.11. Valorização da autoavaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de acções de melhoria consequente.	3.6	2.9
	3.12. Desenvolvimento de projetos e parcerias, envolvendo a comunidade.	3.3	2.9
	3.13. Contributo da escola envolvente para o desenvolvimento das atividades da escola.	3.6	3.3
	3.14. Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das atividades da escola.	2.3	2.9
	3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.	3.6	3.2
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.	3.6	3.1
	Total	<b>3.5</b>	<b>3.1</b>
	<b>Dimensão 4 – Instalações Escolares</b>	4.1. Número de alunos por turma e por professor.	3.3
4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, eletricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...).		2.3	3.5
4.3. Espaços de apoio à atividade letiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo...		3.3	3.4
4.4. Serviço de refeições nas escolas.		3.3	2.6
Total		<b>3.1</b>	<b>3.1</b>

Da análise relativa às médias obtidas nos indicadores da questão dimensões do referencial da AEE, verifica-se uma concordância moderada, quer dos avaliadores (3.0), quer dos inquiridos da escola (3.1), sendo que estes responderam apenas a um indicador - “as quatro dimensões da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar”.

Na análise da média dos indicadores de qualidade da dimensão 1 (*Objetivos, Currículo e Práticas Educativas*) e da dimensão 4 (*Instalações Escolares*) verifica-se que, globalmente, a opinião dos avaliadores e dos inquiridos da escola é muito próxima, coincidindo numa

concordância moderada, ainda que haja diferenças consideráveis em alguns dos indicadores que integram estas duas dimensões. Na dimensão 1 a concordância global foi de 3.2 e 3.1 (avaliadores e escola, respetivamente) e na dimensão 2 foi de 3.1 em ambos os grupos de inquiridos.

Relativo aos indicadores de qualidade da dimensão 2 (*Docentes*), constata-se que a opinião dos avaliadores é mais favorável do que a opinião da escola, a concordância dos primeiros é forte (3.7) e a concordância da escola é moderada (3,3).

Nos indicadores de qualidade da dimensão 3 (*Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*) também percebemos aceitação dos avaliadores com uma concordância forte (3.5) e a escola com uma concordância moderada (3.1).

Em síntese, concluiu-se que a opinião dos avaliadores e da escola em relação ao referencial de avaliação externa da escola aplicado, é divergente, os inquiridos da escola têm uma opinião menos favorável, cuja concordância global com os indicadores de qualidade das quatro dimensões se situou entre 3.1 e 3.2. Já a opinião dos avaliadores é mais favorável, sendo de assinalar uma concordância forte com a globalidade dos indicadores das dimensões 2 (*Docentes*) e 3 (*Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino*), com médias de 3.7 e 3.5, respetivamente e concordância moderada com as dimensões 1 (*Objetivos, Currículo e Práticas Educativas*) e 4 (*Instalações Escolares*).

Podemos concluir que, globalmente (considerando as médias de todos os indicadores), os avaliadores manifestam uma concordância maior com o modelo de AEE (3.3) e com o referencial (3.5) do que os inquiridos da escola, (3.1 e 3.2, respetivamente), sendo que nestes também se verifica que a concordância é maior com o modelo do que com o referencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São Tomé e Príncipe ao longo da sua história educativa sempre se preocupou com a qualidade do seu sistema educativo. Nesse percurso várias foram as reformas introduzidas para que os santomenses pudessem ter uma educação de qualidade e assim poder contribuir para o desejado desenvolvimento do país.

Mas nessas decisões nunca foi tida em conta a preocupação com a avaliação da escola como um dos instrumentos que poderia contribuir para a consolidação dessas reformas. Com o advento da globalização, no setor da educação já começa a entrar na sua agenda de preocupação o assunto avaliação das escolas.

É nesta perspetiva que assumimos este desafio como uma oportunidade para estudar uma temática que nos permitisse ter uma melhor compreensão da escola como organização social.

Terminado este percurso, ficamos com a sensação de que poderíamos ter ido mais além. Sobretudo em termos de exploração de muitas das linhas interpretativas e investigativas em alguns conceitos ou resultados que obtivemos ao longo da nossa caminhada.

Achamos que é indispensável continuar a apostar nesta área de investigação, pois a educação é essencial para o desenvolvimento de qualquer país e o nosso não foge à regra.

O nosso interesse pelo tema deve-se ao facto de ser um tema bastante atual, e pelo facto de acharmos que a introdução da prática de avaliação externa de escola pode ser fundamental para a melhoria das práticas organizativas e educativas da escola.

O Manual proposto para a realização da avaliação externa de escolas em STP constituiu a base do nosso trabalho. É assim que tomamos a liberdade de construir esta dissertação para permitir que quando o ministério da educação tomar a decisão para a implementação da avaliação externa de escolas possa ter um conjunto de informação que permita realizá-la de forma segura e coerente.

Quanto ao estudo realizado sentimos que conseguimos atingir os nossos objetivos para o que contámos com a colaboração de inspetores, de um docente do ensino superior e da direcção da escola em que foi realizado o referido estudo.

Como tal, numa primeira etapa, procurámos fazer uma síntese das teorias organizacionais e dos pressupostos teóricos da avaliação institucional por vários modos de perspectivar a morfologia e o desempenho organizacionais. Na segunda parte, explicitámos a nossa metodologia de investigação e expusemos o conjunto de dados, de informações e de conhecimentos que fomos coligindo junto dos nossos informantes.

No objetivo 1 deste trabalho propusemo-nos adaptar um referencial para a avaliação externa de escolas em São Tomé e Príncipe e no objetivo 2, descrever a aplicação do referencial e do modelo a utilizar na avaliação externa das escolas, a partir do *Manual de avaliação externa de escolas em STP* (Neto-Mendes, Tomaz, Portugal, & Gouveia, 2018). Elaboramos o referido quadro de referência em que consta cada dimensão com o seu indicador de qualidade incluído propostas das possíveis perguntas ilustrativas para colocar aos diferentes elementos da comunidade educativa, participantes no processo ou seja, elementos da direcção da escola, professores, alunos, encarregados de educação e pais e pessoal não docente.

Em relação ao objetivo 3 - *Avaliar o referencial e o modelo de avaliação externa implementado numa escola secundária de São Tomé e Príncipe*, aplicámos o modelo proposto por nós e fizemos a sua avaliação através de dois questionários utilizados para o efeito, um para a comunidade educativa da escola e outra para a equipa de avaliadores que participou neste estudo de caso.

Concluimos que, em relação ao modelo e ao referencial de avaliação externa da escola aplicado, os resultados revelam, globalmente, uma concordância maior com o modelo e uma concordância menor em relação ao referencial e que os avaliadores manifestam uma concordância maior com o modelo de AEE e com o referencial do que os inquiridos da escola.

### **Limitações**

No início deste percurso tivemos muitas dificuldades, sobretudo na identificação da escola secundária para a realização do presente estudo. A primeira escola secundária identificada aceitou, enviámos a carta do pedido de colaboração e fornecimento de algumas informações relacionadas com a escola, infelizmente não foi possível prosseguir.

Partimos para a segunda opção. Aí sim fomos correspondidos. Mas entre a solicitação e pedido de informações e a resposta levou algum tempo.

Outra das limitações do estudo foi que após a conclusão das entrevistas solicitámos a colaboração dos participantes no preenchimento dos questionários respondentes. Receberam os questionários, mas só no-los devolveram dias depois.

### **Recomendações**

É necessário consolidar as reformas já introduzidas no país ao nível da educação. Para que isso aconteça de fato necessário se torna que o Ministério da Educação aprove um instrumento político-normativo que regulamentem a aplicação de autoavaliação e avaliação externa de escolas.

Esse instrumento é fundamental para que a Inspeção Geral da Educação e as escolas possam de facto iniciar e consolidar este processo.

Assim, apresentamos as seguintes recomendações:

- A IGE deve solicitar às escolas a serem avaliadas o envio para a equipa de avaliação externa, das seguintes informações:

- 1- Lista nominal dos professores diretores de turma e por classe;
- 2- Lista nominal dos professores delegados de disciplina por disciplina;
- 3- Lista nominal dos professores mais antigos e os mais recentes por classe e por disciplina;
- 4- Lista nominal dos alunos delegados de turma por classe e por turma;
- 5- Lista nominal do pessoal não docente;
- 6- Lista nominal dos membros da comissão de pais e encarregados de educação.

Essas informações são necessárias para a equipa de avaliação organizar as entrevistas.

- A constituição dos painéis de entrevistados da escola deve ser feita pela IGE.

- À direção do Ensino Superior, junto da Universidade de São Tomé e Príncipe, deve introduzir, na formação inicial dos professores, uma cadeira de carácter semestral com conteúdos ligados à organização e gestão escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (Janeiro/abril de 2010). *Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia*. RBPAE. Obtido de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19678/11464>
- Afonso, A. (2015). *Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos*. Obtido de Avaliação externa de escola, Colóquios e Seminários: [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/LIVROCNE\\_AVALIA%C3%87%C3%83O\\_EXTERNA\\_DAS\\_ESCOLAS.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf)
- Albardeiro, M. (2015). *Avaliação Externa de Escolas: que contributos para a mudança e a melhoria? O estudo de caso numa escola secundária* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Supervisão Pedagógico). Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/17514>, 20/07/18
- Alves, J. (1999). *As escolas e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma instituição tecnológica*. Lisboa: Edições ASA.
- Baptista, M. (2007). *A auto-avaliação -Estratégia de organização escolar - Rumo a uma identidade* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bexiga, F. (2009). *Liderança nas organizações escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas* (Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1113/1/2010000277.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Correia, A. (Maio de 2016). *A Avaliação das escolas: Efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação de escolas* (Tese Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade Évora. Obtido de [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20final\\_AnaCorreia.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18552/1/Tese%20final_AnaCorreia.pdf)
- Dias, P. (Janeiro de 2012). *Avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escola?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Obtido de Universidade Católica Portuguesa.
- Etzioni, A. (1970). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ferreira, J., Abreu, J., & Caetano, E. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide(Portugal): Edições McGraw-Hill de Portugal.

- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In Bravo Nico (Coord.). *Escola (s) do Alentejo: um mapa do que se aprende no sul de Portugal*. Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, pp.262-271, obtido de <http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/5101/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20das%20escolas%20no%20Alentejo%20%20V%20Aprender%20no%20Alentejo%20I.pdf>
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (05 de Abril de 2018). *Uma tipologia para a compreensão da avaliação de escolas*. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230018>
- Fonseca, A. (2010). *Escolas, avaliação externa, auto-avaliação e resultados dos alunos*. Aveiro: Universidade Aveiro.
- Freitas, S. (Dezembro de 2012). *Avaliação externa de escolas* (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Minho. Obtido de: <http://hdl.handle.net/1822/23714>
- Grou, M. (9 de julho de 2013). *Avaliação, a chave de regulação e de melhoria da escola* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação), Escola Superior Almeida Garret. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10438/5208>
- Hall, P., & Taylor, R. (2003). As três versões do neo-institucionalismo. *Lua nova*, 58 Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ln/n58/a10n58.pdf>
- IGE (2009). *Avaliação externa das escolas: referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inpecção-Geral da Educação.
- Libório, H. (2004). *A avaliação das escolas, desenvolvimento organizacional e ritualização* (Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MECC (2015), *Programa acelerar o desempenho educativo 2015-2018*. São Tomé. Ministério da Educação Cultura e Ciência.
- Melo, C. (2011). *A melhoria da escola sob o prisma da avaliação* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/7197>
- Moreira, M. (Novembro de 2005). *Avaliação Institucional: um estudo exploratório de uma experiência* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Minho: Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5637/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20Escolar%20-%20um%20estudo%20explorat%C3%B3rio%20de%20uma%20experi%C3%Aancia.pdf>

Neto-Mendes, A., Tomaz, C., Portugal, G., & Gouveia, A. (2018). *Manual para a Avaliação Externa das Escolas em São Tomé e Príncipe – Dimensões e indicadores de qualidade da Educação Pré-Escolar e Escolar*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise sociológica das organizações escolares*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Silva, G. (2010). *Sociologia organizacional*. Obtido de UFSC: [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/Livros\\_UEPB\\_053\\_2012/02-sociologia%20organizacional/Livro\\_grafica%20de%20sociologia%20organizacional.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/Livros_UEPB_053_2012/02-sociologia%20organizacional/Livro_grafica%20de%20sociologia%20organizacional.pdf)

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei 01/2003, de Janeiro 2003-Constituição da República de São Tomé e Príncipe,

Lei 02/2003 - Lei de Bases do Sistema de Ensino de São Tomé e Príncipe

Despacho nº38/2010 de 10 de Agosto, aprova o regime de organização e gestão administrativa e pedagógica dos estabelecimentos pública de ensino secundário.

## **APÊNDICES e ANEXO**

## **Apêndice 1 - Carta de solicitação de apoio colaboração**

Ex<sup>o</sup> Senhor Director da Escola Beta

**Assunto:** Pedido de colaboração e apoio para realização de um estudo sobre avaliação externa de escola.

Caro Director,

No quadro da minha formação de Mestrado em Ciências da Educação com especialização na área de Administração, Regulação e Políticas Educativas tenho que apresentar uma dissertação. Escolhi o tema “*Avaliação Externa de Escolas em STP: construindo um percurso*”.

Neste caso venho por este meio solicitar a colaboração da instituição que Vossa Excelência dirige no sentido de facilitar este estudo.

Sendo assim e para que este estudo se possa iniciar é necessário, que a escola elabore um texto de apresentação que enquadre os principais documentos orientadores da sua acção educativa, de forma a permitir à equipa de investigadores (eu e mais três elementos) um primeiro conhecimento e uma reflexão sobre a unidade de gestão que irá estudar. Mais do que uma descrição das diversas facetas da vida da escola, pede-se um trabalho de análise e de valorização, ou seja, uma auto-avaliação organizacional que destaque os pontos fortes e os pontos fracos nas diversas áreas de análise (Dados profissionais dos Docentes; resultados educativos e escolares obtidos dos alunos por ano lectivo-2014/2015; 2015/2016 e 2016/2017- e por disciplina na 9<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classe; relação com a comunidade; plano de melhoria elaborado e o ponto da situação).

São estas informações que necessito que me forneçam por favor. Em anexo o resumo do quadro de referências que suportará o presente estudo.

Conto com a sua disponibilidade e colaboração como sempre. Estou disponível para um encontro de esclarecimento de possíveis dúvidas que possam surgir.

Com os melhores cumprimentos

São Tomé, 18 de Setembro de 2018.

O mestrando

Armando José Alves Cotrim

## Apêndice 2 - Quadro de referência de indicadores de avaliação externa

### QUADRO DE REFERÊNCIA DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLA (Resumido)

<b>Dimensões de qualidade da Educação</b>	<b>Perguntas ilustrativas</b>
1. Objectivos, Currículo e Práticas Educativas	Quais os objectivos do ensino secundário que valoriza mais?
2. Docentes	<p>Todos os docentes que leccionam nesta escola são qualificados (possuem formação científica e pedagógica)?</p> <p>A formação que possuem é adequado para o nível de escolaridade e para a disciplina que leccionam?</p>
3. Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	<p>A direcção do estabelecimento tem ou teve formação na área da gestão escolar? Que tipo de formação? Quando?</p> <p>O estabelecimento tem projecto educativo ou plano de melhoria? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração? Como é que é avaliado?</p> <p>A direcção do estabelecimento ausculta a comunidade educativa sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão?</p>
4. Instalações Escolares	<p>O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos?</p> <p>O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interacções?</p>

Apêndice 3 – Quadro de Referência com questões ilustrativas

Quadro de referência e questões

			Questões ilustrativas				
DIMENSÕES	INDICADORES DE QUALIDADE	INDICADORES MINIMOS DE QUALIDADE	Gestor	Docentes	Discente	Não Docentes	Encarregados de Educação
1. Objectivos, Currículo e Práticas Educativas	1.1. Conhecimento dos objectivos do Ensino Secundário e o Currículo/Programas das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores	. Conhecimento do currículo/programa da respectiva disciplina por parte dos professores.	. Que objectivo para o ensino secundário constam no Plano de Melhoria do estabelecimento? . Quais os objectivos do Ensino Secundário que valoriza mais?	. Que objectivo para o ensino secundário constam no Plano de Melhoria do estabelecimento? . Quais os objectivos do Ensino Secundário que valoriza mais?			
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objectivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e actividades em consonância com os objectivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)	. Existência das planificações por disciplina	. Como é que os professores costumam planificar o seu trabalho? Quais são os documentos que costumam orientar a sua planificação (currículo/programa/manual escolar, outros...)?	. Como é que os professores costumam planificar o seu trabalho? Quais são os documentos que costumam orientar a sua planificação (currículo/programa/manual escolar, outros...)?			
		. Verificação de práticas de planeamento individuais e colaborativas, para além das que ocorrem nas reuniões quinzenais de preparação metodológica.	. Os professores são incentivados a trabalharem colaborativamente nas planificações?	. Os professores fazem adaptações (ao nível dos conteúdos, estratégias e avaliação) nas planificações, em função das características das turmas? Apresente			

			exemplos? . Os professores colaboram entre si na adaptação e melhoria das planificações? De que forma?			
			. Que abordagens pedagógicas são usadas com mais frequência? Porquê? Que actividades/experiências educativas são proporcionadas aos alunos para que aconteçam as aprendizagens que se pretendem?	. Quais as estratégias de ensino e aprendizagem mais usadas pelos professores (exposição pelo professor, trabalho de pesquisa pelos alunos, debates, realização de diferentes tipos de tarefas,...)?		
1.3. Adequação de ensino e das actividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).	. Evidência de preocupação com a boa integração de alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE.	. A escola tem a preocupação de contextualizar o currículo e os materiais pedagógicos e didácticos à realidade específica de STP (região/distrito)? Apresente exemplos	. A escola tem a preocupação de contextualizar o currículo e os materiais pedagógicos e didácticos à realidade específica de STP (região/distrito)? Apresente exemplos			
		. Considera que as actividades desenvolvidas respondem bem às características de todos os alunos? . A direcção prevê apoios ou acções para recuperação dos alunos com mais dificuldades?	. Considera que as actividades desenvolvidas respondem bem às características de todos os alunos? Como é que se concretiza essa adequação? Sempre	. Os professores respeitam as capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos? . Os professores utilizam		

		Apresente exemplos	que possível são introduzidas medidas para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem? Se sim que medidas são implementadas?	estratégias e materiais iguais para todos os alunos?		
		. Acha que as actividades propostas estão adaptadas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)? Os alunos com NEE estão bem integrados na escola/turma? Como é feita essa integração/inclusão? O atendimento destes alunos afecta o trabalho realizado com o conjunto dos alunos da turma? De que forma? Prejudica ou beneficia? . A direcção da escola procura apoios externos para os alunos com NEE? Apresente exemplos.	. Acha que as actividades propostas estão adaptadas aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)? Os alunos com NEE estão bem integrados na escola/turma? Como é feita essa integração/inclusão? O atendimento destes alunos afecta o trabalho realizado com o conjunto dos alunos da turma? De que forma? Prejudica ou beneficia?	. Os professores facilitam a integração/inclusão dos alunos com NEE? Como?		
1.4. Pedagogias activas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.	. Utilização de abordagens pedagógicas diversificadas (não limitadas ao espaço de sala de aula ou a abordagens essencialmente expositivas).	. Que tipo de actividades artísticas e desportivas são disponibilizadas aos alunos?	. Que forma (s) de organização do ensino e da aprendizagem são privilegiadas (trabalho individual, de pares ou de grupo)?	. Os professores diversificam as estratégias de ensino e aprendizagem (trabalho individual, de pares ou de grupo)? . Os alunos participam activamente nas		

				aulas (não se limitam a escutar o professor e a escrever o que se diz), realizam diferentes tipos de tarefas?		
		. A direcção promove a saída dos alunos a locais com interesse para o currículo (ex: visitas a museus, bibliotecas, exposições, laboratórios, ...)?	Apresente exemplos de metodologias ativas usadas	. Sempre que possível, os professores recorrem às TIC na sala de aula?		
		. A direcção promove eventos culturais para enriquecimento de currículo? Apresente exemplos.	. Sempre que possível são introduzidas tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem? Apresente exemplos	. Sempre que possível os professores realizam aulas fora da sala de aula? Apresenta exemplos?		
			. Promove actividades fora da sala de aula (por exemplo: biblioteca, laboratório,...)? Apresente exemplos	A escola organiza eventos culturais, actividades desportivas e artísticas?		
1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didácticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos	. Acesso por parte dos alunos, aos materiais escolares mínimos para a realização das aprendizagens, em particular na escolaridade obrigatória (exemplo, manuais escolares ou cópia dos mesmos, caderno,	. A direcção implementa acções que contribuam para que todos os alunos disponham dos materiais escolares mínimos para a realização das aprendizagens (ex: doação/troca de livros, ...)? Apresente exemplos.	. Todos os alunos têm e trazem para as aulas os materiais necessários (manual, caderno, caneta,...)? Quando os alunos não possuem ou não trazem algum material como	. Todos os alunos têm e trazem para as aulas os materiais necessários (manual, caderno, caneta,...)? Quando os		

adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)	esferográfica, lápis, borracha, afiadeira,...).		resolve a situação?	alunos não possuem ou não trazem algum material como é que o professor resolve a situação?			
	. Acesso por parte dos professores, a materiais pedagógicos-didáticos-didáticos mínimos (exemplo, manual escolar em vigor, material de escrita, material visual de apoio, como por exemplo mapas, entre outros, giz, quadro, posicionados de forma a que os alunos tenham visibilidade para o mesmo, recursos bibliográficos para apoio às aulas,...).	. A direcção tem procurado adquirir recursos pedagógicos-didáticos para facilitar as aprendizagens dos alunos? Apresente exemplos.		Os professores dispõem de todos os recursos necessários para facilitar as aprendizagens? Se não, como fazem para superar essa limitação?	Os professores utilizam recursos diversificados que facilitam as aprendizagens dos alunos? Apresenta exemplos.		
1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objectivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.	. Utilização de diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa, sumativa, autoavaliação e heteroavaliação). . Existência de instrumentos diversificados de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos (ex. testes, fichas de trabalho, relatórios, trabalhos de pesquisa,...).	. A avaliação dos alunos contempla diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)?	. Que modalidades de avaliação utiliza (diagnóstica, formativa e sumativa)? Apresente exemplos para cada uma das modalidades. . Que instrumentos de avaliação utiliza (testes, fichas formativas, relatórios, trabalhos de pesquisa)? . Ao longo das aulas cria oportunidades	. Os professores utilizam diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)? Apresenta exemplos . Que instrumentos de avaliação são geralmente utilizados para avaliar as aprendizagens			

			para os alunos fazerem auto e heteroavaliação?	(testes, fichas de trabalho, relatórios, trabalhos de pesquisa, ...)? . Durante as aulas, os professores criam oportunidades para os alunos fazerem auto e heteroavaliação?		
	. Práticas de aferição dos critérios e instrumentos de avaliação (ex. elaboração conjunta de critérios de avaliação, utilização de testes comuns no mesmo ano de escolaridade, troca de testes entre professores do mesmo ciclo ou disciplina para correcção, análise comparativa dos resultados...).	. Os critérios de avaliação estão definidos? Existem critérios gerais e específicos de cada disciplina? . Como são definidos e construídos os critérios e os instrumentos de avaliação? . Os alunos e os encarregados de educação têm conhecimento dos critérios de avaliação das diferentes disciplinas?	. Os critérios de avaliação estão definidos? Quem os definiu? . Como são definidos e construídos os critérios e os instrumentos de avaliação? . Os alunos e os encarregados de educação são informados sobre os critérios usados nas diferentes disciplinas? Quando e como?		. Conheces os critérios de avaliação usados nas diferentes disciplinas? Como tens conhecimento dos critérios?	. Conhece os critérios de avaliação usados nas diferentes disciplinas? Como teve conhecimento?
		. A avaliação dos alunos contempla diferentes modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa)?				
		. Os alunos participam no seu processo de avaliação? Como?	. Os alunos participam no seu processo de	. Costumas participar na tua avaliação?		. Quando e como é que os pais têm

		. Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	avaliação? Como? Apresente exemplos. . Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	Como? . No geral, consideras que a avaliação é justa?		conhecimento dos resultados da avaliação dos seus educandos? . No geral, considera que os resultados das avaliações do seu educando são justas?
1.7. Registo e monitorização da assiduidade dos alunos		. Os alunos costumam ser assíduos? Que documentos existem para registar as presenças dos alunos na escola? Quando costuma ser feito esse registo? Quando os alunos faltam o que costuma ser feito?	. Os alunos costumam ser assíduos? Que documentos existem para registar as presenças dos alunos na escola? Quando costuma ser feito esse registo? Quando os alunos faltam o que costuma ser feito?	. Os alunos costumam ser assíduos? Que documentos existem para registar as presenças dos alunos na escola? Quando costuma ser feito esse registo? Quando os alunos faltam o que costuma ser feito?		. Os encarregados de educação têm conhecimento da assiduidade dos seus educandos? Como?
1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade).		. É realizada monitorização interna do desenvolvimento do currículo? Como? Por quem?	. É realizada monitorização interna do desenvolvimento do currículo? Como? Por quem?			
		. É promovida a articulação curricular entre os ciclos? Como?	. Existe articulação curricular entre os ciclos? Como?			
		Há trabalho de articulação curricular	Há trabalho de articulação			

			entre os professores do conselho de turma? Apresente exemplos	curricular entre os professores do conselho de turma? Apresente exemplos			
2. Docentes	2.1. Formação inicial e contínua dos professores	. Existência de professores qualificados ou, pelo menos, com formação contínua.	. Todos os professores que leccionam nesta escola são qualificados (possuem formação científica e pedagógica)? A formação que possuem é adequada para o nível de escolaridade e para a disciplina que leccionam?	. Considera que a formação que possui é adequada para o nível de escolaridade e para a disciplina que lecciona?			
		. Frequência de, pelo menos, uma acção de formação por ano.	. Quais as principais necessidades de formação contínua?	. Quais as principais necessidades de formação contínua?			
			Como é feito o levantamento das necessidades de formação?	. Como são identificadas as necessidades de formação?			
			. Que tipo de formação complementar é fornecida ao pessoal docente?	. Que tipo de formação complementar é fornecida ao pessoal docente?			
			. Quais as acções de formação que os professores frequentaram nos últimos dois anos? . Qual a percentagem de professores que participou em formação contínua?				
			O que é que a escola tem feito para garantir a formação contínua dos docentes?	. O que é que a escola tem feito para garantir formação aos docentes? Tem procurado formação contínua por sua iniciativa? Apresente Exemplos			

2.2. Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)		. Há estabilidade do corpo docente da escola?				
		Em que disciplinas há instabilidade? Que efeitos tem nos resultados dos alunos?				
		Quais as taxas de assiduidade do corpo docente nos últimos dois anos?				
2.3. Acções de promoção da motivação e valorização docente.		. Como é promovido o desenvolvimento profissional do pessoal docente?	. Como é promovido o desenvolvimento profissional do pessoal docente?			
		. Existe um clima de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários não docentes?	. Existe um clima de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários não docentes?	. Existe um clima de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários não docentes? . Os professores tratam os alunos de maneira diferente? Apresente exemplos	. Existe um clima de respeito mútuo entre alunos, professores e funcionários não docentes?	
		De que forma é valorizado/reconhecido o bom desempenho dos professores?	De que forma é valorizado/reconhecido o bom desempenho dos professores?			
2.4. Trabalho colaborativo entre docentes.	. Verificação do trabalho colaborativo entre docentes (por	. Com que frequência existem reuniões ou trabalho colaborativo	. Com que frequência existem reuniões ou trabalho			

	exemplo ao nível da planificação, na construção de instrumentos de avaliação das aprendizagens, na construção de recursos pedagógicos-didáticos, os processos de auto-avaliação da escola...)	entre professores com vista a planificar, avaliar e /ou desenvolver iniciativas diversas? Que tipo de trabalho tem sido desenvolvidos nessas reuniões? Quem participa?	colaborativo entre professores com vista a planificar, avaliar e /ou desenvolver iniciativas diversas? Que tipo de trabalho tem sido desenvolvidos nessas reuniões? Quem participa?			
		. Quando aconteceu a última reunião e para quando se prevê a próxima reunião?	. Quando aconteceu a última reunião e para quando marcada a próxima reunião?			
2.5. Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos leccionar, das estratégias e actividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).	Verificação de práticas de acompanhamento e supervisão pedagógica, organizadas pelos professores dentro da escola em articulação com as práticas de acompanhamento realizadas pelos supervisores das delegações distritais/regionais.	. Como é realizado o acompanhamento e supervisão pedagógica das práticas dos professores?	. Como é realizado o acompanhamento e supervisão pedagógica das práticas dos professores?			
		. Quais são os efeitos desse acompanhamento na melhoria das práticas pedagógicas dos professores?	. Quais são os efeitos desse acompanhamento na melhoria das práticas pedagógicas dos professores?			
2.6. Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.		. A direcção da escola ausculta os professores sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? Apresente exemplos	. A direcção da escola ausculta os professores sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão?			

				Apresente exemplos			
3. Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	3.1. Formação na área de gestão escolar para directores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)		. A direcção do estabelecimento tem ou teve oportunidades e formação na área da gestão escolar? Que tipo de formação? Quando?				
	3.2. Actuação em consonância com os normativos do MECCC que definem e orientam os processos de gestão escolar.		Como se garante o cumprimento dos normativos do MECCC? Apresente exemplos	Como tem recebido as informações sobre os normativos provenientes do MECCC? Apresente exemplos			
	3.3. Existência de Projecto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.	. Existe um projecto ou um plano do estabelecimento.	. O Estabelecimento tem projecto educativo ou plano de melhoria? Como foi elaborado? Quem participou na sua elaboração? Como é que é avaliado?	. O Estabelecimento tem projecto educativo ou plano de melhoria? Como foi elaborado? Participou na sua elaboração? Como é que é avaliado?	. Como é que o projecto educativo ou plano de melhoria é divulgado aos diferentes intervenientes?	. Como é que o projecto educativo ou plano de melhoria é divulgado aos diferentes intervenientes?	. Como é que o projecto educativo ou plano de melhoria é divulgado aos diferentes intervenientes?
			. Como é que o projecto educativo ou o plano de melhoria é divulgado aos diferentes intervenientes?	. Como é que o projecto educativo ou plano de melhoria é divulgado aos diferentes intervenientes?			
			. A direcção do estabelecimento ausculta a comunidade educativa	. A direcção do estabelecimento ausculta o pessoal	. A direcção do estabelecimento ausculta os	. A direcção do estabelecimento ausculta o	. A direcção do estabelecimento

		sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? (por exemplo, ao nível da construção do projecto educativo, auto-avaliação, plano de melhoria, das estratégias a desenvolver?)	docente sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? (por exemplo, ao nível da construção do projecto educativo, auto-avaliação, plano de melhoria, das estratégias a desenvolver?)	alunos sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? (por exemplo, ao nível da construção do projecto educativo, auto-avaliação, plano de melhoria, das estratégias a desenvolver?)	pessoal não docente sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? (por exemplo, ao nível da construção do projecto educativo, auto-avaliação, plano de melhoria, das estratégias a desenvolver?)	nto auscultas os encarregados de educação sobre matérias do seu interesse e estes participam nos processos de tomada de decisão? (por exemplo, ao nível da construção do projecto educativo, auto-avaliação, plano de melhoria, das estratégias a desenvolver?)
3.4. Existência de critérios de constituição das turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão sobre adequabilidade dos mesmos.	. Os critérios para a constituição das turmas, elaboração dos horários e distribuição do serviço são adequados e conhecidos na escola.	. Quais são os critérios para a constituição das turmas? Onde estão definidos?				
		. Como são elaborados os horários e é feita a distribuição de serviço?				
		. Quais os critérios para a afectação dos professores por turma(s)/salas e por direcções de turma?	. Conhece os critérios para a afectação dos professores por turma (s) /salas e por		. Conhece os critérios para a distribuição de serviço? Os critérios são	

			direcções de turma? Os critérios são adequados e divulgados?		adequados e divulgados?	
		. De que forma é recolhida a informação internamente? Esta é tratada, sistematizada e divulgada?	. De que forma é recolhida a informação internamente?		. De que forma é recolhida a informação internamente?	
3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação dos mesmos.		Todos os acontecimentos relevantes, actas de reuniões são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais?	Todos os acontecimentos relevantes, actas de reuniões são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais?	Todos os acontecimentos relevantes são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais?	Todos os acontecimentos relevantes, actas de reuniões são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais?	Todos os acontecimentos relevantes, actas de reuniões são divulgados em tempo útil? Como? Através de que canais?
3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar dos alunos.		. Há monitorização das taxas de frequência por classe e por género? E das taxas de promoção, reprovação e repetência escolar dos últimos anos? . Estão instituídas práticas de reflexão sobre os resultados escolares, com definição de metas de sucesso em cada ano lectivo?	. Estão instituídas práticas de reflexão sobre os resultados escolares, com definição de metas de sucesso em cada ano lectivo?			
3.7. Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.		Como foi a taxa de sucesso nos últimos 3 anos?				
3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e eficácia das medidas de promoção		. A escola utiliza a informação sobre o percurso escolar dos alunos na implementação de medidas de melhoria?	. Os professores utilizam a informação sobre o percurso escolar dos alunos na			

do sucesso escolar.			implementação de medidas de melhoria ao nível da sala de aula?			
		. Como são valorizados os pequenos e grandes sucessos individuais dos alunos?	. Como são valorizados os pequenos e grandes sucessos individuais dos alunos?	. Como são valorizados os pequenos e grandes sucessos individuais dos alunos?		
3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.	. Verificação de práticas de reflexão sobre causas de insucesso e abandono escolar.	. O abandono escolar tem diminuído?				
	. Promoção de acções de prevenção do insucesso e abandono escolar.	. Quais as taxas de abandono escolar dos alunos por nível de ensino?				
		. Como contraria a escola as ameaças de abandono escolar?	. Como actuam os professores perante ameaças de abandono escolar?			
3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.		. Até que ponto ou de que forma a direcção tem um papel na promoção de um bom clima relacional? Que estratégias usa?	. Até que ponto ou de que forma a direcção tem um papel na promoção de um bom clima relacional? Que estratégias usa?			
3.11. Valorização da auto-avaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de acções de melhoria consequentes.	. Verificam-se práticas de auto-avaliação participadas por diversos intervenientes, reflectindo-se as suas conclusões no projecto educativo de estabelecimento e plano de melhoria.	. A escola tem práticas regulares de auto-avaliação? O processo de auto-avaliação é participado por todos os que fazem parte da comunidade escolar? Qual o efeito/impacto dessa análise/reflexão nos funcionamentos e organização da escola e	. A escola tem práticas regulares de auto-avaliação? O processo de auto-avaliação é participado por todos os que fazem parte da comunidade escolar? Qual o efeito/impacto dessa análise/reflexão nos	. A escola tem práticas regulares de auto-avaliação? O processo de auto-avaliação é participado por todos os que fazem parte da comunidade escolar? Qual o	. A escola tem práticas regulares de auto-avaliação? O processo de auto-avaliação é participado por todos os que fazem parte da comunidade escolar? Qual o	. A escola tem práticas regulares de auto-avaliação? O processo de auto-avaliação é participado por todos os que fazem

		na ação educativa?	funcionamentos e organização da escola e na ação educativa?	efeito/impacto dessa análise/reflexão nos funcionamentos e organização da escola e na ação educativa?	efeito/impacto dessa análise/reflexão nos funcionamentos e organização da escola e na ação educativa?	parte da comunidade escolar? Qual o efeito/impacto dessa análise/reflexão nos funcionamentos e organização da escola e na ação educativa?
3.12 Desenvolvimento de projectos e parcerias, envolvendo a comunidade.		. Quais as relações com outros parceiros (ex. outras instituições, associações e serviços da comunidade, Câmara Distrital, centros de saúde)? Quais os objetivos dessas parcerias?				
3.13. Contributo da escola para o desenvolvimento das actividades da escola.		. A escola conhece os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos e procura traçar um plano de acção com intuito de melhorar continuamente?	. A escola conhece os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos e procura traçar um plano de acção com intuito de melhorar continuamente?			
		. Esta análise tem impacto efectivo na definição de mudanças e medidas futuras?				
3.14. Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das actividades da escola.		. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente? . Quais os contributos da	. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a comunidade envolvente?		. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a	. Como se caracteriza a relação do estabelecimento com a

		comunidade envolvente para o desenvolvimento das actividades da escola?			comunidade envolvente?	comunidade envolvente?
3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.	. Verificação de estabelecimento de relações colaborativas com a família e comunidade.	. Como é assegurada a participação dos pais? Que formas de participação são desenvolvidas? Quais as relações com os pais de crianças com NEE? A escola atrai os pais/EE à escola para que possam estar a par das finalidades e estratégias educativas e das iniciativas da escola? Apresente exemplos . Como se promove a responsabilização dos pais/EE pelo acompanhamento da vida escolar do seu educando?	. Como é assegurada a participação dos pais? Que formas de participação são desenvolvidas? Quais as relações com os pais de crianças com NEE? A escola atrai os pais/EE à escola para que possam estar a par das finalidades e estratégias educativas e das iniciativas da escola? Apresente exemplos. . Como se promove a responsabilização dos pais/EE pelo acompanhamento da vida escolar do seu educando?	. Consideras que os teus pais/EE se interessam pela escola? Apresente exemplos		. Como é assegurada a participação dos pais? Que formas de participação são desenvolvidas? Quais as relações com os pais de crianças com NEE? A escola atrai os pais/EE à escola para que possam estar a par das finalidades e estratégias educativas e das iniciativas da escola? Apresente exemplos . Como é que a escola promove a responsabilização dos pais/EE pelo acompanhamento da vida escolar do seu

							educando?
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.		Existe comissão de pais e EE, quais as suas funções? Em que medida constitui um parceiro da escola?				Existe comissão de pais e EE, quais as suas funções? Em que medida constitui um parceiro da escola?
4. Instalações Escolares	4.1. Número de alunos por turma e por professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constituição de turmas com um número de alunos que poderá variar entre 30 a 45 em função do espaço disponível (para uma turma de 40 alunos considera-se como espaço mínimo reservado aos alunos 48m<sup>2</sup> mais 5m<sup>2</sup>). Existência no mínimo, de cadeira e mesa para cada aluno.</li> </ul>	<p>. O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos? O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interações?</p> <p>. Todos os alunos dispõem de mesa e cadeira?</p>	<p>. O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos? O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interações?</p> <p>. Todos os alunos dispõem de mesa e cadeira?</p>	<p>. O tamanho das salas é ajustado ao número de alunos? O espaço e disposição do mobiliário na sala permitem que os professores e alunos circulem à vontade e facilitam as interações?</p> <p>. Todos os alunos dispõem de mesa e cadeira?</p>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>É desejável que o rácio número de alunos por turma e por professor nas classes iniciais da escolaridade obrigatória seja menor, podendo aumentar nas</li> </ul>	De que forma é minimizado o elevado n.º de alunos por turma (caso este se verifique)?	De que forma é minimizado o elevado n.º de alunos por turma (caso este se verifique)?	De que forma é minimizado o elevado n.º de alunos por turma (caso este se verifique)?		

	classes finais do Ensino Secundário.					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para uma turma de 40 alunos considera-se como espaço mínimo reservado aos alunos pelo menos 48m<sup>2</sup> mais 5m<sup>2</sup> para o professor (total de 53m<sup>2</sup>).</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de espaços de trabalho condignos para cada aluno (no mínimo cadeira e mesa para cada aluno).</li> </ul>					
4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, electricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificação de salas com boa iluminação/luz natural e arejamento.</li> </ul>	. As salas têm uma boa iluminação/luz natural?	. As salas têm uma boa iluminação/luz natural?	. As salas têm uma boa iluminação/luz natural?		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de equipamento informático acessível a professores e alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados por professores e alunos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados por professores e alunos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem computadores? Existe acesso à internet? Estes equipamentos podem ser usados por professores e alunos?</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Garantia de segurança, limpeza e higiene dos espaços.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As salas de aula estão limpas, e têm equipamentos em boas condições de segurança?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As salas de aula estão limpas, e têm equipamentos em boas condições de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As salas de aula estão limpas, e têm equipamentos em boas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As salas de aula estão limpas, e têm equipamentos em boas condições</li> </ul>	

			segurança?	condições de segurança?	de segurança?	
4.3. Espaços de apoio à actividade lectiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo,...	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço exterior amplo o suficiente para os alunos poderem movimentar-se à vontade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneários de apoio à actividade física e desportiva?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneários de apoio à actividade física e desportiva?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existem casas de banho funcionais para alunos e adultos? E balneários de apoio à actividade física e desportiva?</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>O recreio apresenta um espaço amplo o suficiente para os alunos poderem circular livremente, em segurança, sem atropelos? Existe uma zona coberta ou espaços com sombra (ex. árvores)? O espaço exterior é seguro (livre de objetos perigosos, vidros, latas, lixos, águas paradas)?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>O recreio apresenta um espaço amplo o suficiente para os alunos poderem circular livremente, em segurança, sem atropelos? Existe uma zona coberta ou espaços com sombra (ex. árvores)? O espaço exterior é seguro (livre de objetos perigosos, vidros, latas, lixos, águas paradas)?</li> </ul>		

4.4. Serviço de refeições nas escolas.							

## Apêndice 4 - Questionário aplicado na escola

### QUESTIONÁRIO: ESCOLA SECUNDÁRIA BETA- FASE DE EXPERIMENTAÇÃO

Por favor, utilizando uma escala de **CT** a **NS**, em que **CT** corresponde a "**concordo totalmente**", **C** a "**concordo**", **D** a "**discordo**", **DT** a "**discordo totalmente**" e **NS** a "**Não sei**", classifique as seguintes afirmações sobre a fase de experimentação de avaliação externa de escola, inscrevendo um X na quadrícula respectiva.

#### 1. Documentos solicitados previamente à escola

CT	C	D	DT	NS

1.1. Os documentos solicitados são pertinentes

1.2. Sugira outros documentos relevantes (máximo de 2)


1.3. A informação a inserir no "texto de apresentação da escola" é adequada à autoavaliação

CT	C	D	DT	NS

1.4. Sugira outras informações relevantes (máximo 2)


#### 2. Quadro de referência da avaliação externa

CT	C	D	DT	NS

2.1. As quatro dimensões da avaliação estão adequadas à missão da instituição escolar e à sua complexidade.

2.2. Os indicadores de qualidade incluídos em cada dimensão são relevantes para efeitos de avaliação das escolas

Dimensões	Indicadores de Qualidade	CT	C	D	DT	NS
1- Objectivos, Currículo e Práticas Educativas	1.1. Conhecimento dos objectivos do Ensino Secundário e o Currículo/Programas das várias áreas curriculares/disciplinas, por parte dos professores					
	1.2. Planificação do ensino e da aprendizagem (com definição de objectivos de acordo com os programas, identificação de conteúdos e enunciação de estratégias e actividades em consonância com os objectivos e definição de modalidades e de instrumentos de avaliação adequados)					
	1.3. Adequação de ensino e das actividades às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE).					
	1.4. Pedagogias activas, participativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens.					
	1.5. Acesso, por parte de alunos e professores, a materiais pedagógicos e didácticos diversificados e adequados à realidade de STP (materiais pedagógicos adequados a todas as áreas curriculares/disciplinares e específicos de cada uma)					
	1.6. Modalidades e instrumentos de avaliação diversificados e coerentes com os objectivos e conteúdos de aprendizagem e aferição dos critérios e instrumentos de avaliação.					

	1.7. Registo e monitorização da assiduidade dos alunos					
	1.8. Articulação curricular vertical (entre ciclos) e horizontal (num mesmo ano de escolaridade)					
2- Docentes	2.1. Formação inicial e contínua dos professores					
	2.2. Condições de trabalho dos professores (critérios para a distribuição do serviço docente, sala de trabalho para os professores, equipamentos pedagógico-didáticos diversificados...)					
	2.3. Acções de promoção da motivação e valorização docente					
	2.4. Trabalho colaborativo entre docentes.					
	2.5. Acompanhamento e supervisão pedagógica com impacto no desenvolvimento profissional dos professores (por exemplo, melhoria ao nível da planificação, do domínio dos conteúdos a leccionar, das estratégias e actividades a desenvolver, da avaliação das aprendizagens...).					
	2.6. Valorização da participação dos docentes na tomada de decisão.					
3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	3.1. Formação na área de gestão escolar para directores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)					
	3.2. Actuação em consonância com os normativos do MECC que definem e orientam os processos de gestão escolar					
	3.3. Existência de Projecto Educativo ou Plano de Melhoria do estabelecimento, construído de forma colaborativa, e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.					
	3.4. Existência de critérios de constituição das turmas, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão sobre adequabilidade dos mesmos.					
	3.5. Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.					
	3.6. Taxa de promoção/sucesso escolar dos alunos.					
	3.7 Aumento da taxa de sucesso em 5% no período de 3 anos, considerando o ponto de partida da escola.					
	3.8. Formas de valorização do sucesso escolar dos alunos e das medidas de promoção do sucesso escolar.					
	3.9. Medidas de prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso escolar.					
	3.10. Motivação das pessoas e bom clima relacional.					
	3.11. Valorização da auto-avaliação e da utilização dos seus resultados na implementação de acções de melhoria consequentes.					
	3.12. Desenvolvimento de projectos e parcerias, envolvendo a comunidade					
	3.13. Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente					
	3.14. Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das actividades da escola.					

	3.15. Envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na vida dos educandos.					
	3.16. Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação					
4- Instalações Escolares	4.1. Número de alunos por turma e por professor.					
	4.2. Condições das instalações dos estabelecimentos escolares (localização/acessibilidade, segurança e higiene, água e saneamento, electricidade, balneários para prática desportiva, internet, computadores...).					
	4.3. Espaços de apoio à actividade lectiva, tais como: biblioteca, laboratórios, espaço desportivo,...					
	4.4. Serviço de refeições nas escolas.					

2.3. Indique no quadro seguinte, outros indicadores de qualidade relevantes a incluir futuramente (máximo de dois indicadores por dimensão)

Dimensões	Outros indicadores de Qualidade
1- Objectivos, Currículo e Práticas Educativas	
2- Docentes	
3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	
4- Instalações Escolares	

### 3. Preparação da escola para a avaliação

Houve um adequado envolvimento das seguintes estruturas e pessoas da comunidade educativa na preparação da avaliação externa

- 3.1. Director
- 3.2. Conselho Pedagógico
- 3.3. Directores de Turma
- 3.4. Outros Docentes
- 3.5. Trabalhadores não Docentes
- 3.6. Delegados de Turma
- 3.7. Associação dos Estudantes
- 3.8. Associação dos Pais
- 3.9. Representantes da Autarquia

CT	C	D	DT	NS

**4. Contactos entre a escola e a equipa de avaliação**

Os contactos estabelecidos com a equipa de avaliação caracterizam-se por:

- 4.1. Facilidade de acesso aos avaliadores
- 4.2. Clareza e adequação da informação prestada
- 4.3. Resposta em tempo útil
- 4.4. Afabilidade no trato

CT	C	D	DT	NS

**5. Visita da equipa de avaliação**

Os seguintes aspectos da visita de avaliação foram adequados:

- 5.1. Duração
- 5.2. Planeamento e organização
- 5.3. Pertinência dos painéis
- 5.4. Regras de constituição dos painéis
- 5.5. Condução das entrevistas
- 5.6. Relacionamento da equipa de avaliação com os seus interlocutores

CT	C	D	DT	NS

**Aspectos a melhorar neste modelo de avaliação externa de escolas**

**6. (máximo 3)**


**7. Outros comentários e sugestões**


Escola

Cargo

Data

Adaptado de IGE, 2009


## Apêndice 5 - Questionário aplicado aos avaliadores

### QUESTIONÁRIO: AVALIADORES - FASE DE EXPERIMENTAÇÃO

Por favor, utilizando uma escala de **CT** a **NS**, em que **CT** corresponde a "**concordo totalmente**", **C** a "**concordo**", **D** a "**discordo**", **DT** a "**discordo totalmente**" e **NS** a "**Não sei**", classifique as seguintes afirmações sobre a fase de experimentação de avaliação externa de escola, inscrevendo um X na quadrícula respectiva.

#### 1. Preparação da Avaliação externa

A preparação da visita foi adequada aos seguintes aspectos:

- 1.1. Números de reuniões que a antecederam
- 1.2. Assuntos tratados nas reuniões
- 1.3. Informação sobre a escola fornecida a equipa de avaliação
- 1.4. Formação dos avaliadores

CT	C	D	DT	NS

#### 2. Documentos solicitados previamente à escola

2.1. Documentos solicitados são pertinentes

2.2 Sugira outros documentos relevantes (máximo de 2)

CT	C	D	DT	NS

**Erro! Ligação inválida.**

#### 4. Equipa de avaliação

A equipa de avaliação mostrou-se operacional quanto aos seguintes aspectos:

- 4.1. Dimensão da equipa de avaliação
- 4.2. Articulação e interacção entre membros da equipa

CT	C	D	DT	NS

#### 5. Quadro de referência da avaliação externa

- 5.1. A formulação dos cinco objectivos da AEE é clara e adequada
- 5.2. As quatro dimensões da avaliação são adequadas à missão da instituição escolar
- 5.3. Os indicadores de qualidade contemplam as valências fundamentais
- 5.4. Há coerência entres as dimensões e os indicadores de qualidade

CT	C	D	DT	NS

**Erro! Ligação inválida.**

5.6. Indique no quadro outros indicadores de qualidade relevantes a incluir futuramente (no máximo dois indicadores de qualidade por dimensão)

Dimensões
-----------

1- Objectivos, Currículo e Práticas Educativas	
2- Docentes	
3- Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	
4- Instalações Escolares	

### 6. Escala de avaliação

A escala de Avaliação é adequada quanto a

6.1. Níveis de classificação

6.2. Texto de explicação do significado dos níveis de classificação

6.3. Critérios de avaliação de cada dimensão

CT	C	D	DT	NS

### 7- Aspectos a melhorar neste modelo de avaliação externas das escolas (máximo de 3)


### 8- Outros comentários


Nome do Avaliador

Data

Adaptado de IGE, 2009


## **Anexo 1. Texto de apresentação da escola secundária Beta**

### **Texto de apresentação da acção educativa da escola secundária Beta**

O presente texto, que se julga contribuir para “**Avaliação Externa da escola em São Tomé e Príncipe: construindo um percurso**”, no âmbito de Mestrado em Ciências da Educação, é um trabalho que se procura descrever as diversas facetas da vida da escola enquanto instituição social norteadas a educar para a construção da cidadania.

Para esse trabalho propõe-se em primeiro lugar apresentar a situação geográfica da escola, seguido do seu organigrama, resultado educativo e escolares obtidos, por disciplina, entre os anos lectivos 2014 a 2017 referente a 9ª e 12ª classe, dados profissionais dos docentes, relação escola com a comunidade, plano de melhoria e o ponto de situação.

### **Situação geográfica**

A escola secundária Beta, localiza-se na zona rural. Ela está composta por dois blocos, A e B, integra dois ciclos secundários, sendo a 9ª que pertence o primeiro e 10ª, 11ª e 12ª como segundo ciclo, repartidos em dois turnos lectivos que são: das 7:30 horas às 12:30 horas e 13 horas às 18: 05 horas.

Entende-se que esta situação geográfica é privilegiada face às outras escolas que se situam rodeadas de residências o que pode constituir alguma perturbação, pelo facto de ocorrências de ambiente com poluição sonora, uma das características da ilha.

### **Organigrama**

No que concerne o organigrama da escola circunscrito no quadro das normas vigentes no despacho do Ministério de Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, MECCC, a escola está composta por uma Direcção- tutelada pelo director da escola, uma Direcção Pedagógica-sob a orientação de uma sub-directora, uma Direcção Administrativa e Financeira-sob controlo- de um sub-director e, por último, uma Secretaria- sob guia de um Secretário Docente. As distintas partes constituem um todo para o normal funcionamento da escola em todas as suas vertentes.

Sendo assim, existe uma afinidade entre as partes, o que se considera um trabalho de equipa, visando imprimir sinergias nas demais tarefas educativas, há uma excelente relação com os docentes e outros funcionários não docentes, contribuindo assim para uma boa organização e bom funcionamento da escola, promovendo o

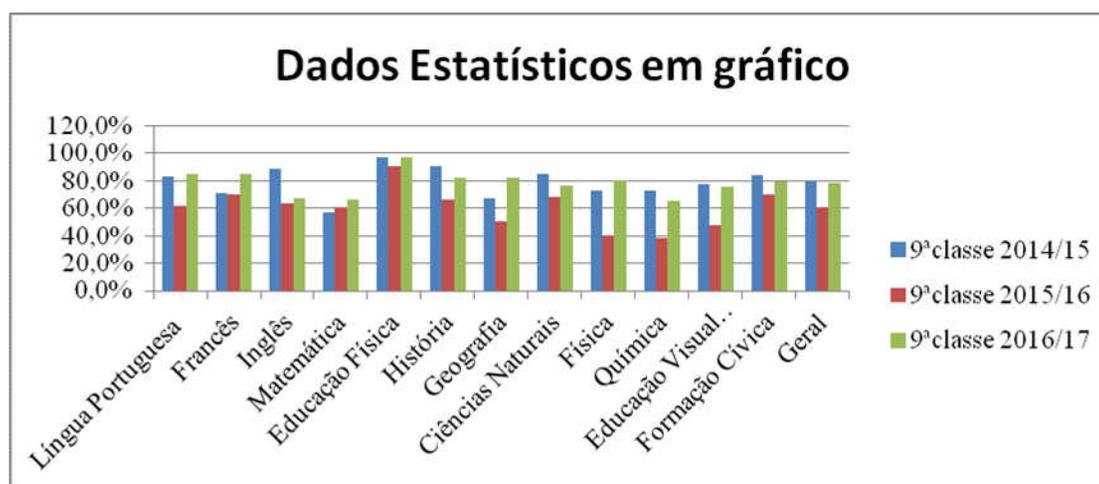
fortalecimento da mesma como um local privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, assegurando a deontologia do serviço público bem como o registo sistemático dos factos relativos à vida da escola.

### **Resultados educativos e escolares obtidos, por disciplina, entre os anos lectivos 2014 a 2017 referente a 9ª e 12ª classe.**

No que tange aos resultados, torna-se necessário dizer que no **ano lectivo 2014/2015** a nível de **9ª classe**, 14 turmas de A a N, obteve-se uma percentagem geral de 78,9%. Individualizando a Língua portuguesa 83%, Francês com 71,2%, Inglês com 88,7%, Matemática com 56,9%, Educação Física com 97,0%, História com 90,3%, Geografia com 66,8%, Ciências Naturais com 85,0%, Física com 73,1%, Química com 72,5%, Educação Visual e Oficinal com 77,4% e a Formação Cívica com 84,3%.

No ano lectivo seguinte, **2015/2016**, ao nível da **9ª classe**, 13 turmas, A a M, a percentagem geral foi de 60,6%. Particularizando, a Língua portuguesa 61,6%, Francês 70,0%, Inglês 63,4%, Matemática 61,0%, Educação Física 91,0%, História 66,4%, Geografia 50,6%, Ciências Naturais com 67,9%, Física com 39,7%, Química com 38,5%, Educação Visual e Oficinal com 47,2% e a Formação Cívica com 70,1%.

Referente ao **ano lectivo 2016/2017** ao nível da **9ª classe**, 15 turmas, A a O, a média geral do aproveitamento dos alunos foi de 78,5%, sendo por disciplina, a Língua Portuguesa obteve 85,0%, Francês 84,8%, Inglês 67,2%, Matemática 66,1,0%, Educação Física 97,1%, História 82,6%, Geografia 82,1%, Ciências Naturais com 76,7%, Física com 80,3%, Química com 65,2%, Educação Visual e Oficinal com 75,9% e a Formação Cívica com 79,0%.

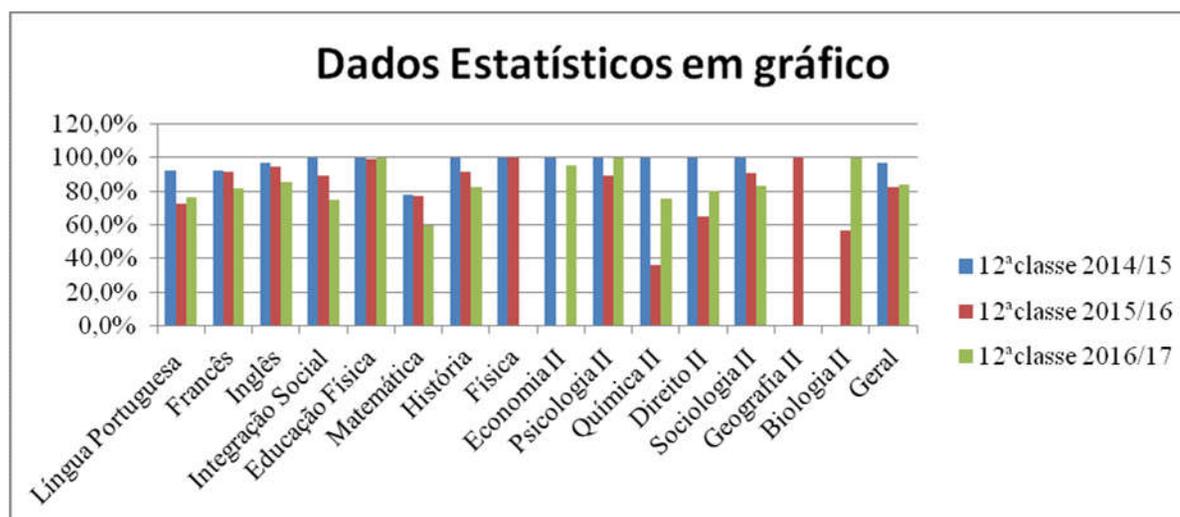


Referente ao **ano lectivo 2014/2015** ao nível da **12ª classe**, 4 turmas, A a D, alcançou-se uma percentagem geral de 96,7%, arrecadada em Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas e o Curso de Línguas e

Humanidades. Discriminando a Língua Portuguesa obteve 92,5%, Francês 92,4%, Inglês 97,2%, Integração Social 100%, Educação Física 100%, Matemática 78%, História 100%, Física 100%, Economia II 100%, Psicologia II 100%, Química II 100%, Direito II 100% e Sociologia II 100%.

Concernente ao **ano lectivo 2015/2016** ao nível da **12ª classe**, 18 turmas, A a T, o resultado geral foi de 82,4%, obtido no Curso de Ciências e Tecnologias, Curso de Ciências Socioeconómicas e o Curso de Línguas e Humanidades, em que a Língua Portuguesa obteve 72,9%, Francês 91,4%, Inglês 94,7%, Integração Social 89,2%, Educação Física 99,3%, Matemática 77,1%, História 91,4%, Física 100%, Sociologia II 90,9%, Química II 36,5%, Geografia II 100%, Direito II 65,3%, Biologia II 56,3% e Psicologia II 89,0%.

Para o **ano lectivo 2016/2017** ao nível da **12ª Classe**, 13 turmas, A a M, o aproveitamento foi de 84,1%, mas, por disciplinas, Português obteve 76,4%, Francês 81,8%, Inglês 85,1%, Integração Social 74,6%, Educação Física 100%, Matemática 59,8%, História 82,3%, Sociologia II 82,9%, Química II 75,3%, Direito II 80,0%, Economia II 95%, Biologia II 100,0% e Psicologia II 100,0%.



Entende-se que estes resultados, de acordo com os relatórios finais destes anos lectivos, foram satisfatórios, pelo que os dados estatísticos espelham os mesmos. O relatório refere que as razões que proporcionaram os resultados foram as diversas actividades preconizadas ao longo dos anos lectivos, nomeadamente aulas de recuperação para várias disciplinas, seminários diversos, incentivos aos alunos a quadro de honra da escola, apoios aos alunos com dificuldades em adquirir materiais escolares, propinas e uniformes, visitas de estudos, olimpíadas de Português e de Matemática.

Outro aspecto salienta-se o papel dos supervisores nas preparações metodológicas, visitas às aulas, outrossim é o cumprimento das planificações por parte dos professores.

Os relatórios referem, por outro lado, dificuldades a melhorar, nomeadamente a não comparência de alguns professores no conselho de notas, a escassez de água nas casas de banho, erro de cobertura da escola, compra tardia de sebatas por parte de alunos, máquina fotocopiadora imprópria e sistematicamente com avarias e os professores adventistas não aparecem nas preparações metodológicas.

### **Dados profissionais dos docentes**

Quanto ao recurso humano, existe 93 docentes, sendo 72 dos quais pertencem ao quadro efectivo, correspondente a 74,4% e 21 extraordinário que corresponde a 22%. A qualificação profissional dos docentes entende-se que é boa, uma vez que não há docente sem formação, 88,6% possui formação pedagógica e 22 não possui formação própria ou seja possuem em outras áreas.

### **Relação com a comunidade**

Relativamente a relação entre a escola e a comunidade, salienta-se que existe e é considerada boa, não obstante a Polícia e a Câmara Distrital em algumas ocasiões têm vindo a ter uma participação activa para proporcionar um melhor ambiente escolar.

### **Plano de melhoria**

O plano de melhoria da escola surge na perspectiva de melhorar os indicadores considerados insatisfatórios. Sendo assim esse plano tem como uma das metas reduzir o índice da indisciplina escolar, tendo em conta que tem-se registado, por parte dos alunos um aumento de falta de boas maneiras. Entende-se que 60% dos alunos incorrem em indisciplina, por isso a escola vem implementando campanhas de sensibilização, divulgação do regulamento escolar, colocação de psicólogo na escola. Trata-se um plano sistemático ao longo do ano lectivo, com a colaboração do ministério tutelar, Câmara, Polícia e Empresário Distrital.

Salienta-se que também existe um plano anual de actividades que a Direcção da escola, os professores, os alunos e a comunidade lavam a cabo de Janeiro a Dezembro.

Outra meta visa responsabilização dos pais e os encarregados de educação a estarem mais presentes na vida escolar dos seus educandos, que os directores de turma exerçam o seu verdadeiro papel de conselheiro, pedagogo esclarecendo aos alunos o sistema de avaliação vigente, metodologias para justificação das faltas no sistema, que os professores fossem mais assíduos e que fossem promovidos nas suas funções.

