

SINERGIAS ENTRE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

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

LIVRO DE ATAS



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

Coordenação

Isabel Fialho

Marcelo Coppi

FICHA TÉCNICA

Título

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

Coordenação

Isabel Fialho & Marcelo Coppi

Edição

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

Capa e Contracapa

Mafalda Pequeno

Conceção e Composição

Marcelo Coppi

Formatação e Paginação

Marcelo Coppi

ISBN

978-972-778-240-6

Data de publicação

Setembro de 2022

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

APRESENTAÇÃO

O IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção surgiu na continuidade de outros seminários realizados no âmbito do projeto de investigação, financiado pela FCT, *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal – MAEE* (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

Este seminário, que decorreu nos dias 26 e 27 de novembro de 2021, na cidade de Évora, nas instalações da Universidade, teve como principal propósito constituir-se como espaço de divulgação, troca de experiências, debate de ideias e reflexão sobre temáticas relacionadas com a avaliação de escolas, mobilizando diversos profissionais da educação (investigadores, estudantes, professores de diferentes níveis de ensino, diretores de escolas/agrupamentos, inspetores, diretores de centros de formação, entre outros), que deram testemunho do seu pensamento, das suas práticas e da sua investigação.

A partir do tema selecionado – **Sinergias entre autoavaliação e avaliação externa de escolas** – pretendeu-se dar visibilidade a estes dois processos de natureza distinta, mas complementares, de relevância inquestionável no campo da eficácia e da melhoria contínua das escolas. São estes processos que permitem o conhecimento das práticas que as escolas desenvolvem e a compreensão e análise dos modos como trabalham e se organizam pedagógica e curricularmente, fazendo desse conhecimento uma poderosa ferramenta de governação. Uma escola aprendente e curricularmente inteligente deve ser capaz de assegurar a sinergia entre a autoavaliação sistemática, que permite compreender os processos, explicitar os resultados e proceder a ações de melhoria, e a avaliação externa, que pode reforçar esse conhecimento, legitimando tomadas de decisão promotoras dessa melhoria.

Este *ebook* é constituído por treze textos que foram sujeitos a *blind refere*, alguns dos quais foram apresentados em conferência plenária e mesas redondas e outros no espaço das comunicações livres, encontrando-se organizados em torno de três eixos temáticos:

1. Autoavaliação de escolas.
2. Avaliação externa das escolas.
3. Avaliação de escolas e políticas educativas.

Muitos dos textos são parte de estudos desenvolvidos no âmbito de dissertações de mestrado e teses de doutoramento e alguns são estudos parcelares realizados por investigadores do projeto MAEE.

ÍNDICE

Conferências e mesas redondas

A inspeção na avaliação externa: “Porque sim!... Se...” 9
Jorge Sarmento Morais

O processo de autoavaliação de um agrupamento do Norte29
Natália Maria Costa

Comunicações livres

1. Autoavaliação de escolas

Autoavaliação de escolas – análise das páginas web das escolas do Algarve43
Ana Tomás
Susana Henriques
Marta Abelha

Avaliação institucional de escolas do ensino artístico57
Catarina Amorim
Maria da Graça Bidarra
Carlos Barreira

Quinze anos ao serviço da melhoria: efeitos e desafios da autoavaliação nas escolas portuguesas73
Eduarda Rodrigues

2. Avaliação externa das escolas

A autoavaliação na avaliação externa das escolas: função formativa87
Sofia Rodrigues
Ila Beatriz Maia

A inspeção e a práxis na avaliação externa: perceções dos diretores.....101
Arlete Nogueira

Perfil do aluno e cidadania: leituras da avaliação externa das escolas117
Maria Helena Álvaro
Filipa Seabra

(Ad)ministrar o currículo sob a égide da avaliação externa.....137
Eliane Moreira Marques
Filipa Seabra

Avaliação externa de escolas do interior: perspetivas e entraves à melhoria.....155
Paula Martins
Filipa Seabra

3. Avaliação de escolas e políticas educativas

Convergências entre o quadro de referência da avaliação externa das escolas e os normativos.....171

Marília Alexandra Machado Dias
Isabel Fialho

Contributos da avaliação externa das escolas na identificação de necessidades de formação.....189

Rita Marques
Isabel Fialho

Avaliação externa de escolas: principais tendências no decorrer do terceiro ciclo avaliativo.....207

Carlos Barreira
Piedade Vaz-Rebelo
Maria da Graça Amaro Bidarra
Valentim R. Alferes

CONFERÊNCIAS E MESAS REDONDAS

A INSPEÇÃO NA AVALIAÇÃO EXTERNA: “PORQUE SIM!... SE...”

Jorge Sarmiento Morais | Ministério da Educação | jbsmorais@gmail.com

Resumo

A escola portuguesa obteve no período após o 25 de Abril de 1974 resultados que nos orgulham e ilustram a aposta que o país fez na melhoria das qualificações da sua população, com especial enfoque na Educação Pré-escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário. Os desafios que hoje em dia se colocam ao sistema educativo exigem respostas mais específicas e contextualizadas, o que fundamenta a opção por dinâmicas de trabalho que envolvam os atores locais, designadamente as escolas, com vista à inclusão e sucesso de todos os alunos. Após uma regulação que primou pela verificação da conformidade das práticas com as normas vigentes, corporizada pelos serviços de Inspeção, o sistema educativo português implementou, desde 2006, um modelo de Avaliação Externa das Escolas (AEE), a cargo da Inspeção. Esta opção não foi isenta de controvérsia. No entanto, as dinâmicas adotadas na sua implementação geraram credibilidade e um consenso alargado afastando os receios iniciais. A AEE tem tido impactos na melhoria das escolas portuguesas. Porém, é necessário potenciar esses resultados o que traz novas exigências à Inspeção e suscita a necessidade de investir em ações que impulsionem o trabalho após o envio do relatório às escolas. Por outro lado, importa, a partir do exemplo da AEE, adotar, noutras atividades, novos instrumentos e metodologias que, no seu conjunto, permitam reconfigurar os modelos de regulação de modo a impulsionar dinâmicas de inovação, de diversidade e de reforço da autonomia curricular das escolas.

Palavras-chave: Avaliação externa das escolas; Inspeção; Regulação; Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

O texto que agora se apresenta corresponde à conferência proferida no âmbito do IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas escolas e na inspeção: Sinergias entre Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas, sobre o papel da Inspeção na Avaliação Externa das Escolas (AEE), designadamente acerca dos possíveis impactos e efeitos na Inspeção.

Na formulação do título da comunicação, a opção recaiu sobre uma enunciação típica de uma exposição oral que provocasse o diálogo e o debate com os participantes.

Começando por enunciar os progressos que o sistema educativo português alcançou, o texto aborda a reconfiguração do papel do Estado também no âmbito da educação, assinalando as suas novas funções que privilegiam a definição e pilotagem das políticas criando espaços para a intervenção de novos e diversos atores.

Analisa-se a adoção, transversal nos sistemas educativos, de novos instrumentos de regulação, nos quais se inclui a AEE, internacionalmente difundida e assumida pelos serviços de Inspeção.

Recupera-se o debate sobre a legitimidade e capacidade de a Inspeção ser a entidade responsável pela implementação da AEE. Ao defender-se essa possibilidade, identificam-se

desafios que o desenvolvimento da AEE suscitou na própria Inspeção e na vantagem de adotar, de um modo transversal na ação regulatória, princípios já presentes na AEE e que se revelam adequados e eficazes enquanto novos instrumentos de regulação.

São estes desafios e oportunidades que sistematizamos enquanto “Ses...” inerentes a uma mudança na forma de regular o sistema educativo.

Uma nota para dizer que, devido ao facto de nos últimos 20 anos a Inspeção ter sido designada por Inspeção-geral de Educação (IGE) e atualmente por Inspeção-geral de Educação e Ciência (IGEC), adotamos, no âmbito deste texto, a formulação genérica de “Inspeção” para nos referirmos à IGE e à IGEC.

O SURGIMENTO DE UMA NOVA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nas diferentes apresentações ou textos, incluímos habitualmente um convite para a leitura de alguns indicadores que nos permitem testemunhar a melhoria de resultados do sistema educativo português no período após o 25 de Abril de 1974, chamando especial atenção para as taxas de escolarização e para as possibilidades de acesso universal ao sistema de ensino. Hoje em dia, estão acessíveis diversos indicadores que nos permitem constatar esses progressos, mas também aqueles que nos ilustram a existência de graves problemas de equidade, enquanto capacidade de responder a todos os alunos. O sistema, no seu conjunto, responde melhor aos alunos que se identificam, em termos de valores e de comportamentos, com a “gramática” instituída no funcionamento das escolas. É aqui que se nota a incapacidade de chegar a todos os alunos através de uma atuação centralizada e uniformizada. Papadopoulos (1994) sublinha a “crescente complexidade” das sociedades ocidentais como fonte da incapacidade do Estado para gerir a diversidade, defraudando por isso as expectativas de grupos sociais cada vez mais fragmentados.

Com o propósito de ultrapassar as dificuldades e ineficiências tradicionalmente atribuídas às organizações burocráticas, Lane (1995) fala da necessidade de substituir um Estado Administrativo por um Estado Managerial. Habermas (1988) realça a crise de legitimidade do Estado-providência, incapaz de gerar recursos adicionais para assegurar responsabilidades e direitos crescentes dos cidadãos. Pelo seu lado, Kettl (2005) propõe, para que o Estado funcione melhor, a substituição do modelo tradicional de administração pública por um enfoque gerencialista, permitindo o desenvolvimento de mecanismos de “descentralização”, “contratualização”, “responsabilização”, “autonomia”, “profissionalização”, “accountability”, etc. entendidos como instrumentos essenciais a uma mudança também nas políticas educativas (Van Zanten, 2004).

Esta mudança é impulsionada por organismos supranacionais - Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Europeia, Conselho da Europa, etc. - e por estudos internacionais

que, na linguagem de Ball (2002), se tornam agentes poderosos no impulso e legitimação de medidas de política, designadamente no âmbito da educação.

Esta reconfiguração do papel do Estado passa agora pela sua intervenção ao nível da definição das grandes finalidades e prioridades de ação, disponibilizando recursos, capacitando outros atores para a ação e instituindo mecanismos de monitorização e de divulgação de informação que permitam acertos e reorientações necessárias. Estes novos atores passam a assumir novas funções, muitas das quais pertenciam, anteriormente, ao Estado e à sua estrutura hierárquica.

A título de exemplo desta mudança de papéis, remete-se para o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quando no seu artigo 12.º prevê a hipótese de as escolas fazerem uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação. Assistimos aqui a uma transferência para as escolas de competências até agora próprias do Estado central, assumindo-se as escolas como legisladoras do seu currículo e os serviços da administração, atuando em rede – vide Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, – acompanham, monitorizam, avaliam e impulsionam estes novos processos. Como nos diz Barroso (2006, p. 50), socorrendo-se de Lessard, Brassard e Lusignan (2002),

o Estado «não se retira da educação. Ele adota um novo papel. O do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo.»

Um outro exemplo destas mudanças no âmbito da intervenção da Inspeção da educação pode ser constatado na alteração ao Estatuto da Carreira Docente, em 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007), quando a competência para a nomeação dos instrutores dos processos disciplinares aos docentes deixou de ser da Inspeção e passou para a entidade que instaura o processo disciplinar, na sua maioria, as escolas. Assiste-se, assim, a uma transferência de poder da administração para o nível local, atribuindo-se às escolas a responsabilidade pela gestão dos seus recursos humanos, reconhecendo-se a sua competência e autonomia nesta área, passando os serviços da Inspeção a ter uma função de apoio técnico-jurídico. Sem comentar a bondade e eficácia desta opção, tanto mais que não são conhecidos estudos sobre os seus impactos, importa apenas enquadrar esta medida como exemplo de uma dinâmica mais abrangente. Naturalmente que estes processos não são isentos de discórdia e posicionamentos diversos decorrentes dos interesses e valores defendidos pelos atores envolvidos, tanto mais que, muitas das vezes, são lidos com um sentimento de “perda de poder”. Recorde-se que a mudança no papel do Estado não foi

pacífica, podendo mesmo dizer-se que a mudança é imposta pelo reconhecimento da sua ineficiência e ineficácia.

A mudança nos serviços inspetivos é transversal a diferentes países, podendo referir-se o caso da Holanda, que implementou um programa de reforma das inspeções nacionais em vários domínios – saúde, alimentação, ambiente de trabalho, educação –, adotando para esse programa o slogan de “mais efeito, menos encargos” (Blanc, 2013, p.39).

A AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS COMO INSTRUMENTO DE UMA NOVA REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Esta transição do papel do Estado tem assumido diferentes formulações, nomeadamente de Estado provedor/educador/legislador para Estado regulador/ avaliador (Ball, 2004; Neave, 1998). É neste contexto que a AEE se impõe enquanto instrumento que permite ao “Estado Avaliador” (Maroy & Mangez, 2011) fomentar intervenções dos atores locais e instituir a existência de mecanismos de avaliação e prestação de contas, com vista à melhoria dos processos e à divulgação de informação.

Em Portugal, este posicionamento de um Estado que decide o que fazer, onde, quando e como fazer, munido de serviços de inspeção que verificam a conformidade do executado com o decidido centralmente, perde completo significado com as dinâmicas de territorialização, instituídas por exemplo através do Programa TEIP, com a descentralização de competências para as autarquias e com a celebração de contratos de autonomia com as escolas. Estes novos mecanismos de menor intervenção executiva direta do Estado suscitam a necessidade de novos instrumentos e novas metodologias de regulação a que os serviços devem dar resposta.

A avaliação afirma-se neste contexto, desde logo, porque é um instrumento de poder com capacidade de se pronunciar sobre a qualidade, o valor (Stake, 2006) ou o mérito (Stufflebeam & Shinkfield, 1989) e produzir informação de grande abrangência, já que ela intervém ao nível das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos profissionais e das próprias organizações escolares.

O caso mais exemplar de afirmação da importância da avaliação na eficácia dos sistemas de educação, com efeitos muito diversos a nível internacional, nacional e local é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), implementado pela *Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica* (OCDE), a partir dos finais dos anos noventa. A relevância e abrangência deste programa solidificaram as suas potencialidades, tornando-o um dos principais instrumentos de regulação, monitorização e comparabilidade dos sistemas educativos.

Este modelo de regulação pela avaliação tem sido seguido e ampliado por estudos publicados pela OCDE, pela União Europeia e por outras agências, que reforçam esta necessidade de apostar no *feedback* como mecanismo de melhoria das organizações, tanto mais que, como referem MacBeath et al.,

organizações, empresas, escolas ou universidades tornam-se mais inteligentes pelo facto de terem à sua disposição instrumentos que os podem ajudar a ver mais claramente; instrumentos que fornecem diferentes lentes através das quais é possível compreender o mundo das salas de aula e da vida interior dos alunos. (2005, p. 171)

As dinâmicas de AEE começam a ser promovidas por uma influência internacional a partir das experiências implementadas em países anglo-saxónicos, impondo-se num contexto de atribuição de «incentivos simbólicos ou materiais, ou até de sanções com vista a favorecer a realização ou melhoria das performances, do “contrato” estabelecido entre o Estado e os estabelecimentos» (Maroy, 2005, p. 11). No mesmo sentido, MacBeath et al. defendem que

a avaliação externa, seja ela feita pelo governo central ou a nível local, pela inspeção ou por outros mecanismos de controlo da qualidade, procura garantir que se proporciona uma educação de qualidade, que as escolas usam os recursos eficazmente e que fazem uma boa utilização de dinheiro. Cabe-lhe assegurar que as diferenças nos resultados das escolas não são demasiado discrepantes e que os objetivos definidos são atingidos. (2005, p. 169)

Em Portugal, a AEE afirma-se neste contexto, sendo um dos requisitos para as escolas poderem celebrar contratos de autonomia com a administração.

A INSPEÇÃO NA AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA: “PORQUE SIM!”

A formulação deste “Porque sim!” surge como resposta clara a algumas dúvidas, que ainda hoje se vão colocando em diferentes quadrantes, sobre o facto de ser a Inspeção a desenvolver o programa de AEE. Sendo certa a nossa imediata opção, formulada neste “Porque Sim!”, com base na serenidade e na aceitação que o processo tem tido, encaramos a afirmação não como um ponto ou porto tranquilo de chegada, mas principalmente como a possibilidade de identificação de desafios e o reconhecimento da necessidade de um compromisso claro com uma mudança metodológica transversal na forma de regulação do sistema educativo.

Para situar o problema, recordamos dois momentos: um primeiro, quando a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, não atribui à Inspeção a responsabilidade pela implementação da AEE. Esta opção está em consonância com a Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada em outubro desse ano (Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de outubro), a qual previa a existência do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), com funções de produção e análise estatística, de avaliação, de elaboração de estudos prospetivos e de

planeamento estratégico. Na mesma linha de atuação, se situam as intervenções na Assembleia da República do Ministro da Educação de então, quando atribui à Inspeção uma função de fiscalização, a seu ver, incompatível com a da avaliação, o que geraria confusão nas escolas. Terão sido certamente estas desconfianças que levaram ao cancelamento do programa de Avaliação Integrada da Escolas que a Inspeção já desenvolvia desde 1999.

Um segundo momento situa-se em 2008, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu primeiro parecer sobre a AEE, considerou que as competências e a entidade responsável pela avaliação externa são objeto de controvérsia e que

aconselha a realidade e o peso da história – uma imagem social, ainda significativa, da inspeção como entidade de contencioso – um aprofundamento do debate que se pode ou não traduzir numa entidade independente ou em estruturas próprias e especializadas no âmbito da IGE. (2008, p.14)

Estes dois exemplos, que não são únicos, permitem-nos situar a questão e fundamentar a nossa afirmação de poder ser a Inspeção a entidade responsável pela implementação da AEE em três ordens de razões: uma primeira, de carácter supranacional, reside no facto de ter existido uma aposta internacional que legitimou a AEE, bem como a sua entrega aos serviços de inspeção. A título de exemplo, recorda-se que o Parlamento Europeu, na sua recomendação de 12 de fevereiro de 2001 apelou à cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, sendo também importante recordar a criação em Inglaterra, em 1992, do OFSTED (Key, 2002) e o exemplo, entre outros países, da França quando «em 1989, o ministro francês da educação pediu aos seus inspetores-gerais para procederem à avaliação de um certo número de escolas. Em três anos, de 1989 a 1992, foram avaliadas cerca de trezentas escolas» (Lafond, 1998, p.16). De igual modo, o relatório da Comissão Europeia, num estudo comparado da rede Eurydice sobre a situação em diferentes países, diz que «em 27 países dos 31 sistemas educativos onde a avaliação externa das escolas é realizada, quem se encarrega da sua execução é um órgão de nível central ou de nível superior, frequentemente designado como “inspeção”» (EC, 2015, p. 8).

Uma segunda razão de decisão nacional, reside na opção política tomada em 2006, 2011 e 2016 de constituir grupos de trabalho que criaram os modelos de AEE que constituíram o primeiro (2006 – 2011), o segundo (2011 – 2017) e o terceiro ciclos (com início em 2018) de AEE em Portugal.

Por fim, uma terceira razão fundamental decorre do reconhecimento, pelas escolas, do trabalho de proximidade que a Inspeção sempre teve, designadamente em atividades na esfera pedagógica e no âmbito do acompanhamento.

OS “SES...” ENQUANTO DESAFIOS QUE A AVALIAÇÃO EXTERNA COLOCA À INSPEÇÃO

O desafio colocado à Inspeção reside na sua capacidade para reconfigurar o seu modo de atuação, passando de um modelo de “regulação de controlo”, coercivo, de carácter burocrático e normativo, para uma regulação “situacional, ativa e autónoma” (Reynaud, 1993), promotora da participação, onde não há regras únicas, porque estas são fruto de permanentes ajustamentos, de acordo com as necessidades e possibilidades dos contextos e também dos interesses individuais e coletivos em jogo (Bauby, 2002).

A adoção de um modelo de trabalho como o da AEE já colocou diversos desafios à atuação da Inspeção. Porém, há todo um conjunto de oportunidades que se abrem e, embora já presentes na AEE, carecem de aprofundamento e adoção transversal pelas instituições de regulação.

Desafios e oportunidades a partir da metodologia

A metodologia definida para os três ciclos da AEE suscitou mudanças metodológicas na Inspeção que convém registar e compreender neste enquadramento mais lato de uma mudança nos mecanismos de regulação, sublinhando princípios e exemplos que podem informar outro tipo de intervenções.

A intervenção de atores externos

A intervenção de atores externos ao nível da AEE está, desde logo, presente na constituição das equipas de avaliação.

A equipa de avaliação no primeiro e no segundo ciclos da AEE era constituída por dois inspetores e um avaliador externo à Inspeção, mas no terceiro ciclo passou a ser constituída por dois inspetores e por dois peritos externos. Os elementos externos são, nos três ciclos, em regra, docentes/investigadores do ensino superior. O envolvimento de elementos externos à Inspeção fundamenta-se na necessidade de dar um carácter mais externo à avaliação e, principalmente, na importância de ter várias lentes que permitam diferentes perspetivas sobre o desempenho das escolas, o que decorre do reconhecimento de que as escolas são entidades complexas.

O terceiro ciclo da AEE, ao prever a constituição de equipas com 4 membros (2 inspetores + 2 peritos externos), além de criar paridade entre inspetores e elementos externos, o que se pode interpretar como mais um passo para “desinspecionar” a AEE, na linha do exposto pelo Conselho das Escolas na sua Recomendação n.º 02/2015, aprofunda a opção por uma maior diversidade de conhecimentos, experiências e competências, respondendo ao facto de, crescentemente, termos agrupamentos de escolas com maior diversidade de alunos, de cursos, de ofertas curriculares e de projetos. Desta crescente diversidade e complexidade

é bem exemplificativa o facto de no 1.º ciclo da AEE existirem 3 modelos de agenda de trabalhos (IGE, 2009), tendo no 3.º ciclo passado a existir 8 modelos.

A importância de ter na AEE um conhecimento diversificado, especializado e externo às escolas e ao sistema educativo está também visível na opção tomada em 2006 quando, para estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio), se designou um grupo constituído por professores/investigadores pertencentes à área das engenharias, uma especialista em avaliação, que exerceu funções de Inspetora-geral, especialista em avaliação educativa, e um técnico de um serviço de coordenação regional, também ex-dirigente da Inspeção e que viria, depois, a ser Inspetor-geral da Educação.

Em 2011 (Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março), foi criado um novo grupo de trabalho com vista à preparação do segundo ciclo da AEE. Embora o grupo continue a ter personalidades externas, constata-se um predomínio da Inspeção, na medida em que o grupo foi formado por quatro inspetores e por três docentes universitários e um elemento externo, mas que tinha exercido as funções de Inspetor-geral da Educação e pertencido ao grupo que havia preparado o primeiro ciclo de AEE.

Por seu lado, o grupo responsável pela preparação do 3.º ciclo de avaliação externa (Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro) foi constituído por 10 personalidades, sendo de sublinhar que, pela primeira vez, estão presentes representantes das escolas públicas (Conselho das Escolas) e das escolas privadas (Confederação Nacional de Educação e Formação), o que representa mais um passo determinante de abertura e envolvimento das escolas na construção do modelo, aumentando assim a legitimação e aceitação do mesmo.

A continuidade entre os modelos, tida como fundamental, é garantida quer com a presença de dois representantes da Inspeção quer com o facto de as restantes personalidades terem tido algum tipo de intervenção nos ciclos anteriores de AEE. Será ainda de assinalar o facto de, também pela primeira vez, o grupo de trabalho ter representantes da tutela, aqui entendida como gabinetes dos membros do Governo. Esta opção radica no facto de, do ponto de vista cronológico, o modelo estar a ser desenhado ao mesmo tempo que estavam em processo de conceção as alterações que, do ponto de vista curricular e da educação inclusiva, o XXI Governo Constitucional tinha em curso e que só em 2018 viriam a ser do conhecimento público, através da publicação dos Decreto-lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, ambos de 6 de julho.

A pluralidade de olhares e de saberes, que a AEE pressupõe, requer, ao longo de todo o processo, uma especial atenção à constituição das equipas, as quais precisam de assegurar diversidade especializada e adequada à realidade (problemas e soluções) de cada escola. A título de exemplo, retirado da realidade recente, se tivermos uma escola que tem problemas

e respostas inovadoras ao nível da aprendizagem da leitura ou ao nível do ensino digital, é requerido que a equipa de avaliação detenha as competências necessárias para poder formular juízos sobre essa realidade de modo a trazer valor acrescentado ao trabalho das escolas.

Deste reconhecimento da escola como organização complexa surge, como premente, a pergunta sobre se esta abertura, tida como válida para a AEE, não será igualmente útil e necessária no âmbito de outras atividades desenvolvidas pela Inspeção, tanto mais que algumas delas requerem um olhar mais especializado e técnico sobre determinadas áreas de intervenção das escolas.

Estamos certos de que, no futuro, o modelo evoluirá para uma presença ainda mais próxima das escolas, mesmo ao nível das equipas de avaliação, envolvendo professores, ex-diretores e/ou outros.

A participação de outros atores da comunidade educativa

A possibilidade de envolvimento na AEE dos alunos, dos encarregados de educação, de representantes do poder local e de outras organizações que colaboram com a escola insere-se na mesma linha de alargamento de perspetivas e no facto de os mecanismos de autonomia e de descentralização exigirem uma assunção e partilha de responsabilidades entre os diferentes atores.

A intervenção dos alunos e dos encarregados de educação assume no processo uma abrangência maior, que ocorre, desde logo, ao nível das entrevistas em painel e na resposta a inquéritos por questionário cujos resultados permitem informar a equipa de avaliadores.

A voz dos utentes é uma das marcas da nova responsabilidade dos serviços. Ao nível da educação, a participação dos pais e dos alunos é requerida para lá da análise dos aspetos organizativos e materiais da escola, requerendo-se a sua opinião sobre o bem-estar dos alunos e sobre os processos de aprendizagem e de “ensinagem”. Aumenta-se aqui a centralidade do aluno no papel da organização, agora visto já não como único responsável pela não aprendizagem, mas como informante do processo educativo e produtor de conhecimento sobre a escola (Afonso & Costa: 2011). Este envolvimento dos pais e dos alunos acarreta desafios já que, como nos diz Van Zanten, (2001), ainda que os professores e os diretores da escola se refiram aos pais e aos alunos como atores centrais, muitas vezes, eles são colocados à margem do processo de escolarização.

Esta consagração do papel dos alunos e dos pais, testemunhada por diferentes estudos que assinalam a sua participação, acompanhamento e apoio como essenciais ao processo educativo, semeia nas escolas a importância de envolver estes atores também nos processos de autoavaliação e de os mobilizar em torno da melhoria. É neste propósito que se

inserem as diversas iniciativas designadas por “Voz dos Alunos” e as crescentes iniciativas de participação dos alunos na decisão sobre o orçamento participativo.

O exercício do contraditório

No seguimento da receção do relatório da AEE, as escolas podem apresentar um contraditório expressando as suas discordâncias. Esta possibilidade responde ao princípio da transparência - na metodologia, nos processos e nos resultados - e ao da confiança entre os intervenientes. Importa, por isso, valorizar os contraditórios através da sua efetividade e consequências enquanto instrumentos de participação e de melhoria dos relatórios, afastando receios e desconfianças mútuas.

No estudo feito sobre os contraditórios do primeiro e do segundo ciclos de AEE, Pacheco (2016) constata que 38,9% incluem referências de concordância com o modelo da AEE e reconhecem a suas vantagens, o que se apresenta como muito positivo. Porém, este mesmo autor conclui que a percentagem de contraditórios nos dois primeiros ciclos é de 29,7% e que esta tem vindo sistematicamente a decrescer (Fialho, 2015), sendo, por isso, importante perceber se há alguma ligação entre esta realidade e o facto de existir «uma reduzida ou nula eficácia dos contraditórios» (Pacheco, 2016, p. 80). Este aspeto deve suscitar atenção já que ele pode ilustrar a forma como as escolas encaram a mais valia destes mecanismos de participação.

A necessidade de reconhecimento por parte dos atores de que estamos perante uma mudança metodológica válida e séria exige que se dê importância e validade a este instrumento, sendo também determinante criar a sempre prometida instância de recurso, que, em 2015, o Conselho de Escolas reclamava na sua recomendação n.º 02/2015 e de cuja omissão o CNE também dava nota (CNE, 2011).

Desafios a partir do quadro de referência

Embora os quadros de referência, utilizados no âmbito da AEE em diferentes países, tenham variações em extensão e em complexidade, é possível encontrar sintonias, onde se mistura um olhar sobre os processos usados e sobre os resultados visados, o que dá conta da existência de uma influência internacional no cerne da AEE. Há aspetos, como a qualidade do ensino, os resultados das aprendizagens, a liderança, as áreas da gestão escolar, que estão presentes nos diferentes modelos.

Embora a AEE se enquadre como um novo modelo de intervenção, que pretende romper com as metodologias anteriormente usadas, a OCDE refere que «a conformidade das escolas com a legislação é uma parte importante da avaliação escolar» (OCDE, 2013, p. 396). Idêntica constatação é feita pela rede Eurydice (2015), quando refere que a verificação da

conformidade com as normas está presente em diferentes países, designadamente no que diz respeito à composição das turmas, às tarefas e cargas horárias dos professores.

Sobre a ainda presença da componente normativa, convém recordar que a Lei n.º 3/2002, no seu artigo 8.º, n.º 1, remete para a aferição da conformidade:

A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, (...) em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas. (negrito nosso)

Naturalmente que é necessário ter em conta que estamos perante uma mudança de posicionamento que tem vindo a ser feita gradualmente, sendo necessário ter presente que, como também refere a OCDE (2013), é fácil a avaliação externa dar às escolas sinais contraditórios ou mesmo negativos, fazendo com que o foco não seja colocado no ensino e na aprendizagem, mas em aspetos laterais, perdendo-se a oportunidade para se contribuir para a melhoria da escola.

Um destes exemplos pode decorrer do modo como as escolas interpretam as perguntas e as ações dos avaliadores ou os próprios instrumentos, designadamente o relatório e o procedimento adotado no pós avaliação externa no que à implementação das recomendações diz respeito. Sendo certo que não estamos perante uma disponibilização de normas ou da verificação do seu cumprimento, a atuação pode ser facilmente entendida, pelas escolas ou pelos seus parceiros, como a confirmação do cumprimento de uma determinação da administração, o que prejudica o modo como as recomendações devem ser assumidas, interpretadas e trabalhadas, e até a forma como a escola se prepara e se disponibiliza para a avaliação.

Analisados os quadros de referência dos diferentes ciclos de AEE em Portugal, constata-se que eles apresentam sintonias, decorrentes da opção por não haver ruturas, sendo de destacar a continuada presença de 3 domínios: “prestação do serviço educativo”, “resultados”, “liderança e gestão”. Apesar da sua permanência, um olhar mais atento aos detalhes, exemplificados pela “prioridade” que cada domínio ocupa, pelo número e enfoque dos campos de análise com os respetivos referentes, permite-nos constatar que estamos perante quadros de referência muito diferentes no olhar que propõe sobre a escola, a sua missão, autonomia e responsabilidade.

A principal diferença ao nível dos domínios reside, quanto a nós, na instabilidade e discurso contraditório sobre a autoavaliação.

Embora haja um discurso que afirma a importância e centralidade da autoavaliação, podendo mesmo dizer-se que a AEE e a ação da Inspeção, mesmo com outras atividades do seu plano, foi um dos principais motores da autoavaliação nas escolas, constatamos a existência de um discurso ziguezagueante que põe em crise a importância dada à

autoavaliação. No primeiro ciclo da AEE, a autoavaliação era o 5.º e último domínio do quadro de referência, podendo ser entendida como um ponto de chegada no final da AEE. No segundo ciclo, há uma nítida perda de importância e um retrocesso no caminho trilhado quando se opta por não ter um domínio específico, sendo inserida no âmbito da liderança, como se a autoavaliação fosse uma responsabilidade essencialmente da liderança de topo e das lideranças intermédias. No terceiro ciclo, ela ganha novamente o estatuto de domínio, aparecendo como o 1.º domínio do novo quadro de referência, assumindo-se e veiculando-se a mensagem de que é ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo.

Esta consagração da autoavaliação como 1.º domínio decorre também de toda uma reflexão e investigação que remete para a centralidade da autoavaliação na melhoria do desempenho das diferentes entidades. O relatório da AEE e a intervenção da Inspeção devem continuar a potenciar a autoavaliação enquanto espaço de autonomia, de liberdade e de inovação, evitando formatar e burocratizar o processo, designadamente ao nível dos instrumentos, dos processos, dos intervenientes e das próprias conclusões. Como referem MacBeath et al., (2005, p. 171) «a autoavaliação é uma componente intrínseca e necessária da melhoria da escola», importa, porém, que ela dê corpo a um processo de melhoria que se quer autónomo, maturado, heterogéneo, negociado e decidido internamente, no seio de uma governança que permita ultrapassar tensões e interesses, de modo a mobilizar todos para a ação.

Consagrada a sua imprescindibilidade na melhoria da escola, é útil que ao nível da AEE e de outras atividades inspetivas o principal propósito seja o de suscitar a reflexão no seio de cada escola, enquanto suporte da promoção da melhoria contínua e sustentada.

Desafios a partir dos relatórios de avaliação externa

A publicação dos relatórios no sítio de cada escola, da Inspeção e no portal das estatísticas do ensino básico e secundário (<https://infoescolas.mec.pt>), enquanto lugar de agregação de toda a informação relativa às escolas, insere-se num contexto de transparência de processos, de direito à informação por parte dos utentes, de prestação de contas, de accountability (Hood, 2010), enquanto características de uma nova gestão pública. Esta prática introduz um corte significativo com uma tradição de secretismo de processos, que não agiliza a partilha de informação e a aprendizagem a partir das experiências de outras organizações.

A obrigatoriedade de a escola divulgar o seu relatório diverge deste tipo de procedimento promovendo a divulgação, junto dos interessados, de informação sobre o seu desempenho e sobre eventuais desafios que se lhe colocam. Igual importância assumem os relatórios de síntese e agregação de informação que a Inspeção elabora sobre o desenvolvimento das atividades num determinado ano ou período. Porém, a sua eficácia fica limitada se não forem divulgados tempestivamente e trabalhados com as escolas.

A tarefa de elaboração dos relatórios é exigente e carece de apurado trabalho das equipas o que nem sempre é de fácil conciliação com a exigência de juízos rigorosos, fidedignos e de grande utilidade perante um quadro de referência abrangente e, por vezes, muito específico. Acresce ainda que a externalidade do processo, que já apontámos como muito vantajosa, exige sacrifícios e diversas conciliações de agenda de modo a conseguir-se um trabalho participado por todos os elementos das equipas.

Os relatórios são, eles próprios, fruto de diversas leituras e interpretações, valendo a pena recordar e ter em conta o modo como os diretores ou candidatos a diretores os aproveitam como forma de legitimação da ação ou de mudanças a implementar.

O princípio da transparência que aqui se consagra enquanto apanágio do novo posicionamento do Estado promove a indução da mudança e o conhecimento de experiências, mesmo daquelas que se revelaram infrutíferas, tendo, por isso, um efeito regulador de grande eficácia.

Desafios a partir do impacto da AEE

A questão do impacto da AEE está na ordem do dia, sendo uma preocupação transversal aos diferentes países e aos organismos responsáveis pela sua implementação. A análise dos seus efeitos não é fácil: desde logo, porque ela pode ser influenciada por uma crença, comumente aceite, de que as escolas usarão o resultado da avaliação externa e porque, como também nos diz a OCDE (2013), a AEE pode impactar a ação das escolas de diferentes maneiras e por diferentes razões.

É neste contexto de pluralidade de reações, no âmbito dos diferentes países estudados pela OCDE, que a conclusão mais acertada, também certamente válida para o caso português, é a de que faltam pesquisas sobre o real impacto da AEE na melhoria do trabalho, sendo certo que o efeito tende a decorrer mais da natureza e da forma do que da quantidade do *feedback* que chega às escolas.

O discurso transversalmente aceite, que contribuiu para a sua legitimação e consensual aceitação, é o da existência de impactos. Segundo os estudos feitos em Portugal os efeitos são mais visíveis ao nível das lideranças dos órgãos de direção e de coordenação e menos a nível pedagógico (Pacheco, 2015; Rodrigues & Moreira (2015). Estes resultados estão em linha com a constatação de que a AEE, numa mesma escola, não chega de igual modo a todos os agentes educativos e que as mudanças ao nível das práticas educativas, da sala de aula, onde é necessário alterar representações e práticas, são mais difíceis de alcançar.

Na sua análise, Rodrigues e Moreira (2015) consideram que, na opinião dos diretores, os resultados da AEE, registados até agora, são ainda moderados. Portanto, estamos perante

um instrumento com potencialidades, mas que, por si só, não consegue alcançar os resultados possíveis.

A este nível, identificamos três caminhos para toda a atividade reguladora que, partindo do trabalho que vem sendo feito, podem ser úteis e alinhados com os princípios de uma nova regulação pelo conhecimento: intensificar a produção de estudos, diversos nos objetivos, nas fontes e também nos seus autores; criar um observatório permanente sobre o desenvolvimento da AEE; aproveitar os relatórios das escolas e os relatórios globais nacionais, para produzir, divulgar e partilhar conhecimento junto das escolas.

Perante as potencialidades da AEE, parece-nos ser demasiado ingénuo, típico de uma administração burocrática e contrário aos objetivos da AEE, acreditar que a mera devolução do relatório à escola possa, por si só, e principalmente em escolas sem grande capacidade de crítica e de autocrítica, de inovação e de trabalho em conjunto, ser aproveitada como alavanca para a melhoria. Se a melhoria é mais urgente nas escolas com baixos desempenhos, também é claro que essas escolas reúnem menos competências que lhes permitam aproveitar a AEE.

A necessidade deste apoio foi identificada pelo CNE em maio de 2008, quando, no seu parecer sobre a AEE, recomenda uma atenção particular para este aspeto. Neste desafio, também das atribuições da Inspeção, esta desenvolveu a atividade de “Acompanhamento da Ação Educativa” que, com bons frutos (Carvalho & Joana, 2019; IGEC, 2015), conseguiu impulsionar a reflexão e o trabalho por parte das escolas, tanto mais que, como refere a OCDE (2013), a mera aceitação do *feedback* não é condição suficiente para que surjam melhorias a partir das escolas.

Independentemente da via e do modo, que podem ser diversos, o determinante é potenciar os impactos da AEE e dos mecanismos de regulação. Terminar o trabalho no envio do relatório à escola é correr o risco de, na identificação de águas perigosas, garantir a salvação apenas de alguns, os mais capazes, provavelmente aqueles que chegariam à melhoria por outras e próprias vias. Na comparação entre o “possível e o feito” da AEE e para que não se deite fora “o menino com a água do banho”, importa continuar o caminho e agir no quadro da regulação que a própria legislação já aponta e que algumas práticas vêm sugerindo.

É com este objetivo de uma atuação mais eficaz e eficiente ao nível da regulação que, desde 2016, os despachos relativos à organização do ano letivo preveem uma norma que incumbe à Inspeção, mais do que a verificação da conformidade normativa, a promoção da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar implementadas pelas escolas. Tal pode ser conseguido através da compilação de medidas que se revelem eficazes na promoção do sucesso escolar, de modo a que se possa fazer a sua divulgação junto de outras

escolas, partilhando boas práticas de distribuição de serviço, de gestão e rentabilização de recursos humanos.

Adotando este modelo de regulação, o Plano Nacional de Promoção do Sucesso (PNPSE), após a implementação pelas escolas dos seus *planos de ação estratégica*, publicou em 2020, entre outros, um estudo com “*A ação estratégica das 50 escolas que mais diminuíram o insucesso no ensino básico*” (Verdasca et al. 2020).

Esta dinâmica de regulação pelas boas práticas tem sido exemplificada e promovida pelas organizações internacionais com a publicação de estudos de caso ou comparativos dos diferentes sistemas educativos. O mesmo tem ocorrido em Portugal com a realização de estudos sobre a implementação de medidas de política educativa (Cosme, 2020; Fernandes, 2018).

A regulação pelo conhecimento tem sido feita não apenas pela divulgação escrita, mas também pela partilha de experiências em congressos ou encontros, muitos deles com transmissão online, o que permite o acesso a um maior número de destinatários. Neste contexto assistimos ao surgimento de novos reguladores - professores, diretores, associações profissionais, etc. - que, por terem acesso à informação e a novas formas de a divulgar, assumem uma posição privilegiada de influência no sistema.

A este título, e como desafio às práticas atuais ao nível da AEE, vale a pena recordar a implementação, em 2016/2017, do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio). Segundo o estudo de avaliação, este projeto foi «um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das escolas, na medida em que as incentivou a tomar decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares de introduzirem mudanças em diferentes planos» (Costa & Almeida, 2019, p. 2). É ainda neste âmbito que os autores do estudo valorizam como determinante a rede de atores e eventos associados ao Piloto, sublinhando que

os AE [agrupamentos de escolas] destacaram, de forma unânime, que o facto de terem a IGEC envolvida lhes deu maior tranquilidade, sabendo que podiam arriscar sem receio de incorrerem em desconformidades legislativas (um dos diretores referiu mesmo “foi muito importante ouvir o Sr. Inspetor-Geral dizer – ‘Têm liberdade para inovar’). (Costa & Almeida, 2019, p. 33)

A Inspeção surge neste projeto piloto como membro do grupo de acompanhamento constituído por representantes de diferentes serviços da administração (Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio de 2017), inaugurando-se aqui, tal como acontece com as equipas regionais de apoio às dinâmicas de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro), uma nova forma de regulação pela influência, pela partilha, pela informalidade das regras e das relações. Ehren (2016) fala desta nova fase em que as inspeções de educação integram estas redes em que as escolas operam e se tornam agentes de mudança mais ativos, em vez de apenas avaliadores das atuais práticas padronizadas e

estruturas hierárquicas. Este modelo, como antes vimos, é bem recebido pelas escolas, e é por elas potenciado de dois modos: com a constituição da “Rede de Escolas PPIP”, tida por determinante no sucesso do programa, permitindo-lhes o desafio, a confiança, a partilha de dúvidas e de experiências e ainda pelo facto de os diretores dessas escolas passarem a ser convidados para diferentes colóquios, conferências e/ou congressos, tornando-se eles atores poderosos de uma regulação próxima, de partilha de conhecimento entre pares, valorizados pelo facto de atuarem num contexto onde se vivem os mesmos problemas e dificuldades.

Estes modelos de regulação pós-burocrática, que suscitam a partilha, o debate, a inovação, são desafiantes da intervenção e legitimação do papel da Inspeção enquanto órgão de regulação.

CONCLUSÕES

Num contexto de mudança do papel do Estado na prestação do serviço educativo, a AEE assume-se como um instrumento cheio de potencialidades, hoje em dia, muito bem aceite pelos diferentes intervenientes.

A intervenção da Inspeção, nos seus diferentes níveis e fases de desenvolvimento do processo, tem sido essencial para legitimar este tipo de intervenção, menos rígido, menos normativo e impulsionador da mudança.

Neste contexto, a autoavaliação, a que o quadro de referência da AEE dá novo relevo e principal primazia, afirma-se como um instrumento determinante, *sine qua non*, da melhoria das escolas.

As potencialidades de impactos da AEE estão longe de estar esgotadas e precisam de um outro modelo de intervenção da Inspeção, após a AEE, para poderem ser catapultados.

Aos receios e críticas de que esse trabalho de apoio, de promoção do debate, de partilha de práticas, de convocação de outros atores, etc. não é típico de um serviço inspetivo, importa recordar que também a implementação de um modelo de intervenção como a AEE não era típico de um serviço inspetivo e que os modelos de regulação tradicionais, essencialmente de controlo e de verificação da conformidade normativa, deixaram de ter validade. A sobrevivência de um instrumento com a AEE e dos próprios serviços inspetivos, como se vê ocorrer noutras áreas de intervenção do Estado, algumas delas internas à própria Inspeção, só é possível se fomentarem a inovação, a autonomia, a partilha e produção de conhecimento sobre o cerne do trabalho da escola – a pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N., & Costa, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (orgs.), *Políticas educativas*,

- mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155 - 189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Revista Educação & Sociedade*, 25 (89), 1105-1126.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.), *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa/Unidade de I&D das Ciências da Educação.
- Bauby, P. (2002). L'Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politiques et management public*, 20 (1), 15-30.
- Blanc, F. (2013). *Inspection reforms: why, how, and with what results*. Paris: OECD. Disponível em: <https://www.oecd.org/regreform/Inspection%20reforms%20-%20web%20-F.%20Blanc.pdf>
- Carvalho, M. & Joana, L. (2019), A Atividade de acompanhamento da ação educativa da Inspeção. *Revista Lusófona de Educação*, 43, 41-57.
- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)*. Lisboa: CNE.
- CNE (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Recomendação do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2015). *Garantia da qualidade na educação: Políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. doi:10.2797/347308
- Conselho das Escolas (2015). *Recomendação n.º 02/2015, Avaliação Externa das Escolas*. Disponível em https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.11_Recomenda%c3%a7%c3%a3o_02_2015_Avalia_Externa.pdf
- Cosme, A. (coord). (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular- Decreto-Lei n.º 55/2018 - Relatório final 2018-2020*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf
- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Institui o regime de educação Inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro - Altera o Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de outubro - Aprova a orgânica do Ministério da Educação.

Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro - Cria uma equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica e por equipas regionais, com a missão de acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Decreto-Lei n.º 54/2018, ambos de 6 de julho.

Despacho n.º 3721/2017, 3 de maio - Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP).

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro - Cria um grupo de trabalho com a atribuição de preparar o 3.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

Despacho normativo n.º 4- A/2016, de 16 de junho – Define as regras relativa à Organização do ano letivo 2016/2017.

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março - Cria um grupo de trabalho com a atribuição de preparar o 2.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio - Cria um grupo de trabalho com a atribuição de preparar o 1.º Ciclo da Avaliação Externa das Escolas.

Ehren, M. C. (ed). (2016). *Methods and modalities of effective school inspections*. London: Springer International Publishing.

Fernandes, D. (Coord), Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., Henriques, S. (2018). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*.

Fialho, I. (2015). As reações das escolas ao relatório (os contraditórios). In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação Externa das Escolas*, (pp.110-142). Lisboa: CNE.

Habermas, J. (1988). *Legitimation crisis*. London: Heinemann Educational Books.

Hood, C. (2010), "Accountability and Transparency: Siamese Twins, Matching Parts, Awkward Couple?", *West European Politics*, 33 (5). 989-1009.

IGE (2009) *Avaliação externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

IGEC (2015) *Acompanhamento da Ação Educativa — Relatório Global 2013-2014*. Disponível em https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2013-2014.pdf

IGEC (s/d). *Terceiro ciclo de avaliação externa das escolas – Metodologia*. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Metodologia_I.pdf

Kettl, D. F. (2005). *The Global Public Management Revolution*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- KEY, Tim (2002). "A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (office for standards in education) em Inglaterra". In J. Azevedo (org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e divergências*. (pp. 51-59) Porto: Asa.
- Lafond, M., Ortega, E., Marieau, G., Skovsgaard, J., Formosinho, J., Machado, J. (1998), *Autonomia – gestão e avaliação das escolas*. Porto: Asa.
- Lane, J. E. (1995). *Public Sector: Concepts, Models and Approaches*. Londres: Sage Publications.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro - Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseinemet en Europe? *Les cahiers de Recherche en education et formation*, 49. Disponível em <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/049cahier.pdf>
- Maroy, C., & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. In L. Mottier & S. Hanhart (Eds.), *Gouverner l'éducation par les nombres?: usages, débats et controverses* (pp. 53-76). Bruxelles: De Boeck.
- Ministério da Educação (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) - *Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação Ano Letivo 2020/2021*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33 (3), 265-284.
- OECD (2013). *School evaluation: From compliancy to quality. In Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>
- Pacheco, J. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação externa de escolas* (pp. 33 - 50). Lisboa: CNE.
- Pacheco, J. (2016). Contraditórios do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas: uma análise quantitativa-qualitativa. In C. Barreira, M. Bidarra & M. Vaz-Rebello (orgs), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp. 69-82). Porto: Porto Editora.
- Papadopoulos, Y. (1994). *Complexité sociale et politiques publiques*. Paris: Montchrestian.
- Parliament and Council (2001). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school

- education. *Official Journal of the European Communities*. L 60, 51-53. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32001H0166>
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho - Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.
- Reynaud, J. D. (1993). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (2.ª ed.). Paris: Armand Collin.
- Rodrigues, P. & Moreira, J. (2015). Processos e impactos da avaliação externa das escolas do não ensino superior: o que dizem os diretores. In Conselho Nacional de Educação. *Avaliação externa de escolas* (pp. 61-109). Lisboa: CNE.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie scolaire et ségrégation en banlieu*, (pp. 149-173). Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., Magro, T. (2020) *A ação estratégica das 50 escolas que mais diminuiram o insucesso no ensino básico. Análise das fragilidades e das ações estratégicas declaradas pelos 50 Agrupamentos de Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2.º, 5.º e 7.º anos, entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE*. Lisboa: PNPSE/DGE. Disponível em <https://pnpse.min-educ.pt/estudos>

O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE UM AGRUPAMENTO DO NORTE

Natália Maria Costa | Universidade do Minho | nataliacosta.costa6@gmail.com

Resumo

A autoavaliação tem como objetivo primordial a melhoria da organização “escola”, ou seja, a avaliação de uma instituição, enquanto sistema gerado por numerosas estruturas e relações, diferentes atores e valores, requer que esta se coloque em questão, num processo social que tenha como objetivo a construção de juízos de valor sobre as suas atividades e a instrução de processos mais adequados e apropriados para a amplificação da qualidade (Sobrinho, 2003). Pretende-se que a autoavaliação seja contínua e partilhada, isto é, que tudo que compõem e está ligado à escola seja alvo de análise e reflexão coletiva. A prática de autoavaliação deve constituir-se, em última análise, como uma rotina que permitirá um olhar atento para o interior da escola. É neste contexto de partilha que se insere a presente comunicação que resulta da reflexão de experiência de coordenação e do trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação de um agrupamento de escolas do Norte do país e a coexistência de dois processos paralelos de avaliação interna (autoavaliação/EQAVET).

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação Externa de Escolas; Autoavaliação; EQAVET;

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, seja por casualidades políticas, sociais ou económicas, a avaliação tem estado na ordem do dia. Há a necessidade de avaliar tudo e todos como se a avaliação fosse a resposta para a falta de qualidade ou eficiência dos serviços públicos. O Estado passou a ser encarado como o avaliador, o regulador a quem temos de prestar contas das nossas ações, ou seja, a avaliação ajuda a sociedade ao atribuir valor de mérito, a prestar contas e, quando necessário, serve de base para findar um mau programa (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). A avaliação está, portanto, orientada para ajudar a sociedade a melhorar, pois é do interesse público e produz efeitos públicos fundamentais para a sociedade.

As escolas refletem esta realidade, já que a avaliação foi alargada às escolas, enquanto organizações, e aos professores. Todos agimos numa lógica de mercado e, esta lógica, consequência da uma vaga neoliberal que tem assolado a sociedade faz depender a sobrevivência das escolas, enquanto organizações, da qualidade de prestação dos seus serviços. Têm surgido práticas de gestão escolar onde se verifica uma grande preocupação com divulgação de resultados positivos que se traduzem, em última análise, num maior número de clientes inscritos e asseguram a continuidade da entidade promotora – a escola.

A solução do problema surge com a definição de um sistema de avaliação aplicado às escolas públicas e que visa a promoção da excelência, da responsabilização, da qualidade e da eficácia que orientam as empresas privadas. Assim, o aparecimento do Estado-avaliador e da nova gestão pública *new public management* obriga a uma definição prévia de objetivos, em que a medida e a quantificação se tornam aspetos centrais. Se, por um lado, para os mais

conservadores, a avaliação é perspectivada como um meio de controlo, por outro, na linha neoliberal, a avaliação centra-se na produtividade e prestação de contas. Tornou-se, assim, imperativo saber porque é que algumas escolas são mais eficientes do que outras, de que maneira é que o contexto social de cada uma se imiscui nos seus resultados ou até que ponto a “qualidade” da escola está posta em causa por causa dos resultados dos exames.

A pertinência da aplicação de um sistema de avaliação na educação levou a Administração Central a desencadear um processo baseado e sustentado em práticas internacionais referenciadas pela *European Qualifications Framework* (EFQ). Deste processo resultou, em Portugal, a publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários e que se encontra no terceiro ciclo de avaliação das escolas públicas e semiprivadas portuguesas.

Avaliação Externa de Escolas

A Avaliação Externa de Escolas (AEE), na vertente externa e interna, aparece consagrada na Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação do ensino não superior abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário público, privado, cooperativo e solidário. Encontram-se nesta lei os alicerces legais e os termos de referência da avaliação externa. A AEE apresenta aspetos inovadores, de acordo com Afonso e Costa (2011): a) relaciona o modelo com novas formas de administração e de regulação, evidenciando uma lógica de monitorização e pilotagem centrada na produção de informação relevante sobre a qualidade da escola; b) possui uma natureza interativa e complexa constituindo-se como uma abordagem múltipla que inclui diferentes visões que se cruzam no discurso direto e envolve procedimentos de aprendizagem; c) a constituição da equipa avaliativa; d) o papel dos inspetores enquanto avaliadores e que lhes exige um domínio das várias dimensões que compõem a escola; e) a reflexão sobre os dados obtidos que possibilitam a construção de um “sentido de comunidade”; f) a metodologia que revela o aspeto mais qualitativo (entrevistas) em detrimento dos aspetos mais quantitativos.

O diploma pretende atingir objetivos como: i) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia (...); ii) dotar a administração educativa (local, regional, nacional) e a sociedade em geral, de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, com a contextualização da interpretação dos resultados da avaliação; iii) promover uma cultura de qualidade e de sucesso, exigente e

responsável nas escolas assegurando o sucesso educativo; iv) incentivar ações e processos que visam a melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de ações de apoio público; v) sensibilizar a comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; vi) credibilizar o desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; vii) valorizar os membros da comunidade educativa: professores, alunos, pais/encarregados de educação, autarquias locais e funcionários não docentes das escolas; viii) promover uma cultura de melhoria contínua da organização, do funcionamento,

dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos e x) participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, através do provimento de informação.

O diploma consagra a divisão da avaliação de escolas em duas modalidades: a avaliação interna/autoavaliação e a externa, sendo esta da responsabilidade da administração educativa.

A divulgação dos resultados das escolas, bem como, do sistema educativo possibilitam às escolas aprimoramento da sua organização e da sua atividade. Esta difusão permite à comunidade em geral ter uma visão atualizada do panorama educativo português, levando a uma reflexão nacional e internacional dos dados conseguidos (consagração dos rankings).

A implementação do processo de avaliação externa de escolas fica a cargo de equipas constituídas por elementos da IGEC e elementos externos, sendo que as equipas se deslocam às escolas onde recolhem provas através de entrevistas em painéis (de alunos, pais, docentes, funcionários, autarcas e outros parceiros), procedendo também à análise documental, observação direta de instalações, equipamentos e ambientes educativos, análise de questionários de satisfação da comunidade educativa e observação de aulas. Todo o processo termina com a redação de um relatório enviado às escolas e publicado na página

IGEC e que pode ser contestado através de um contraditório elaborado pelas escolas. Salienta-se, contudo, que todo este trabalho assenta nas muitas atividades desenvolvidas pelas equipas de autoavaliação de cada agrupamento.

Autoavaliação

O relatório da OCDE de 1989 para a qualidade das escolas, refere que a autoavaliação do estabelecimento de ensino é uma diligência em que os professores, na qualidade de especialistas, avaliam o funcionamento da sua escola com o objetivo de a melhorar (OCDE, 1992). Nesta perspetiva, este tipo de avaliação é, assim, orientado e conduzido por membros da escola e “pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada por membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fracos e fortes e possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (Alaiz, Góis e Gonçalves, 2003, p.16).

De acordo com Nóvoa (1992), a avaliação interna tem como propósito essencial o acompanhamento dos projetos de escola, não sendo de excluir o desencadeamento de processos de avaliação internos que promovam a fiscalização organizacional. Aliás, a autoavaliação é aquela que permite que “os responsáveis pelo programa ou atividades (...) realizem a avaliação da sua própria organização” (Scheerens, 2004, p. 103).

A OCDE (1992, p. 164) define a autoavaliação como “um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a sua escola a fim de melhorar a qualidade de ensino”. Meuret (2002) salienta que a avaliação interna deve

permitir à escola adaptar o seu ensino às especificidades do seu público, tornando-se, assim, numa “escola aprendente” capaz de instruir-se com a sua prática e com os seus equívocos.

Para o CNE (2011) estamos perante uma verdadeira autoavaliação quando os dados recolhidos pelas escolas são alvo de análise e reflexão por parte dos seus autores, coletivamente, que reflita a sua intervenção através de um plano de melhoria. Stoll e Fink (citados por Law & Glover, 2000, p.159) veem a autoavaliação como central *because real improvement comes from within and is not externally imposed or mandated*, contudo, não significa que seja uma panaceia universal. Rocha (1999, p. 13) assegura que a autoavaliação das escolas “é um conjunto de informações de desempenho escolar relativas quer ao desenrolar da ação educativa, quer aos seus resultados, no quadro de procedimentos internos levados a cabo pelos estabelecimentos de ensino”.

A avaliação interna deve ser vista como uma ação de responsabilização da escola e que ajudará olhar para si mesma e descobrir aspetos que necessitam de ser alterados ou conservados para que as metas circunscrevidas sejam alcançadas. Já Marchesi (2002) considera que este tipo de avaliação deve ser uma rotina, sendo algumas das suas vantagens a melhoria do conhecimento da escola, das suas características, problemas (que podem influenciar o presente) e os dados obtidos. Para o autor são limitações do processo a dificuldade em focar problemas que afetam o funcionamento da escola, uma vez que, são os professores que têm que a “suscitar e analisar”. Outras limitações são a objetividade dos dados obtidos, assim como, “a existência de pontos de referência externos que ajudem a interpretar as avaliações realizadas” (ibid., p. 35).

De acordo com McLeod (citado por Clímaco, 1991, p. 88) as duas funções da autoavaliação são: a função de orientação que permite analisar e comparar a escola com os “referentes académicos e nacionais” e a gestão educativa que conduz à reflexão para a capacidade de utilização dos recursos, que pressupõem uma reflexão sistemática do funcionamento e otimização dos recursos bem como a caracterização das situações através da identificação dos pontos fracos e fortes que norteiem a escolha de prioridade e formas de intervenção.

Santos Guerra (2003, p.165) afiança que o processo de autoavaliação “permite, por um lado, o risco de que cada grupo atue segundo critérios que justifiquem o trabalho que estão a fazer ou, por outro lado, lhes permitam eliminar o que seja incómodo”. A necessidade deste processo “radica na sua capacidade de desenvolvimento curricular e de aperfeiçoamento do profissionalismo dos docentes” (ibid., p.169).

O processo de autoavaliação pode ser “total” ou, apenas centrar-se em alguns aspetos, de acordo com a demanda, a disponibilidade temática e a premência na resolução de um problema. Para Clímaco (1991) as práticas de autoavaliação desenham-se como estratégias de aprimoramento das instituições e, assim sendo, os objetivos estabelecidos são

os adequados à situação específica da escola, bem como a metodologia, a observação, a recolha e análise dos dados obtidos. Afonso (citado por Alaiz et al, 2003, p.19) reconhece a existência de três escopos para o desenvolvimento da autoavaliação: i) a melhoria do desempenho ao identificar áreas problemáticas e na procura de soluções; ii) enquanto “instrumento de marketing”, ou seja, a difusão dos resultados na sociedade coopera para o reconhecimento coletivo e revela-se como estratégia para conseguir apoios e criar, ao mesmo tempo, uma maior procura por parte dos potenciais interessados e iii) ajuda a gerir a pressão promovida pela avaliação externa porque auxilia a antecipar estratégias de melhoria ou a fundamentar as debilidades identificadas. A autoavaliação revela-se, assim, como “um esforço coletivo da escola” cujo préstimo está em servir a eficácia desse esforço (Azevedo, 2005).

Este procedimento que se quer contínuo e negociado, pelas partes interessadas, tem uma função educativa que pode ser reajustada sempre que necessário. Para Alaiz et al (2003), a autoavaliação possui um conjunto de especificidades: i) é um “processo de melhoria da escola” que através da elaboração de referenciais possibilita a formulação de juízos de valor; ii) é um “exercício coletivo” que tem por base o diálogo e o confronto de perspetivas sobre o que é a escola, a sua função, o seu objetivo e as suas finalidades; iii) é um processo de crescimento profissional e responsabilização social que pode ser conduzido internamente mas pode contar com a participação de agentes externos (amigo crítico). Braga (2010, p. 171) relata que “a autoavaliação é menos formal e orientada por objetivos de regulação e melhoria, pelo que tem um carácter faseado e progressivo” em que são colocados novos desafios após as recomendações feitas terem sido superadas, ou seja, a escola aprende no seu interior e de acordo com a sua evolução. É, também, neste contexto de trabalho negociado, colaborativo, partilhado, de melhoria contínua e incessante que se situa a atividade de certificação dos cursos profissionais.

EQAVET

O *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (EQAVET) consiste num quadro de referência para a certificação dos cursos profissionais e resulta de uma recomendação do Parlamento e Conselho Europeus de junho de 2009.

Este instrumento visa a promoção e monitorização dos sistemas de ensino e formação profissional e, em última análise, pretende a instituição de uma cultura interna e sistemática de melhoria da qualidade, bem como a promoção da responsabilização de cada escola promotora de cursos profissionais.

A aplicação do processo EQAVET reveste-se de várias etapas: planeamento, aplicação, avaliação e reexame. As tarefas são organizadas tendo em conta critérios e descritores estruturados de acordo com cada uma das etapas e são aplicadas,

continuamente, nos diferentes contextos. Pretende-se abranger o contexto de aprendizagem, as ofertas de aprendizagem, o contexto laboral e os programas de aprendizagem. Refere-se, ainda, que os indicadores delineados são de natureza quantitativa e qualitativa e são negociados internamente.

Para a realização deste processo são chamados todos os envolvidos nos cursos profissionais, sejam internos ou externos à instituição, porque todos são encarados como partes interessadas no desenvolvimento dos procedimentos. A garantia de sucesso do processo depende do envolvimento de toda a comunidade educativa e dos *stakeholders*.

Convém referir que o EQAVET não se limita à certificação, mas reveste-se de uma continuidade e de uma prestação de contas anual e tris anual, uma vez que a certificação é revalidada, ou não, ao fim de três anos.

Em suma, as escolas detentoras deste certificado estão a conferir uma garantia, extra, de qualidade aos cursos aí desenvolvidos. Assim, é nesta encruzilhada de processos de avaliação interna que se encontrava o agrupamento abordado nesta comunicação. Por um lado, a necessidade de avaliação interna do trabalho desenvolvido pelo agrupamento e, por outro, a necessidade de certificar as práticas desenvolvidas pelos cursos profissionais.

O Agrupamento: contexto.

A comunicação apresentada diz respeito a um mega-agrupamento de escolas situado na região Norte do país.

O agrupamento é constituído por várias unidades orgânicas, sendo que a escola sede é uma escola básica e secundária situada numa pequena cidade. A escola sede é composta por edifícios novos, consequência de uma grande intervenção da Parque Escolar.

Entre o ensino pré-escolar e o ensino profissional frequentam, o mega-agrupamento, mais de 1800 alunos de todo o tipo de proveniências. O corpo docente (209) e corpo de assistentes operacionais e técnicos (80) é grande e muito diversificado. Existem, ainda, 3 psicólogas a tempo inteiro.

É um agrupamento muito dinâmico que procura, acima de tudo, que os seus alunos sejam cidadãos ativos e participantes na sociedade. Alguns exemplos do dinamismo do agrupamento são as mobilidades ERASMUS+ KA1 e PRO.

No que concerne ao domínio da autoavaliação, a equipa de autoavaliação é constituída por representantes de toda a comunidade escolar e a coordenadora faz parte do Conselho Pedagógico. No final do ano letivo a coordenadora comparece, ainda, à última reunião do Conselho Geral.

Salienta-se que o agrupamento estabeleceu um protocolo com a Universidade do Minho e é membro do Observatório de Autoavaliação de Escolas. No âmbito do protocolo o agrupamento é apoiado tanto no desenvolvimento do seu processo de autoavaliação como

nas suas necessidades de formação por uma equipa do Observatório destacada para o efeito. Desta parceria resultou, por exemplo, a realização de formação e a elaboração projeto de Flexibilização Curricular do agrupamento que se encontra em vigor.

METODOLOGIA

No que concerne à metodologia que está na base da comunicação realizada no seminário IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudanças nas Escolas e na Inspeção resulta, somente, da experiência prática resultante da aplicação de dois processos de autoavaliação num agrupamento: autoavaliação e EQAVET.

Preende-se, com a comunicação, partilhar a organização e as práticas de avaliação interna desenvolvidas no seio do agrupamento. A partilha não se limita à experiência de práticas de autoavaliação, mas versa, também, sobre o processo de autoavaliação dos cursos profissionais que conduziu à sua certificação. A propósito desta certificação pretende-se partilhar a dificuldade de concordância de dois processos paralelos de autoavaliação agravados pelo contexto de pandemia que o país tem vivido.

Diário de bordo de uma equipa de autoavaliação

A equipa de autoavaliação do agrupamento responsável pelo trabalho em análise foi constituída no ano letivo de 2018/2019 e, como referido anteriormente, era composta por elementos de toda a comunidade educativa, ou seja, professores de vários departamentos e níveis de ensino, representante dos assistentes operacionais, representante dos encarregados de educação e o representante dos alunos - à época um aluno do 10ºano que poderia acompanhar por mais anos o desenvolvimento do processo avaliativo.

Inicialmente competia à equipa desenvolver todo o trabalho relacionado com a autoavaliação do agrupamento. Neste âmbito, as primeiras tarefas da equipa consistiram na elaboração de um regimento interno de funcionamento da equipa e de um plano estratégico. O plano estratégico foi concebido para quatro anos e com o apoio da equipa do Observatório da Universidade do Minho.

De acordo com o plano, a equipa, tinha como tarefas: a elaboração dos relatórios que analisavam os dados resultantes das provas de aferição, de acesso ao ensino superior e dos resultados trimestrais da autoavaliação do agrupamento. Para além disso, pedia-se à equipa a elaboração e aplicação de questionários. Os questionários seriam distribuídos pelos quatros anos.

No primeiro ano seria aplicado um questionário sobre o grau de satisfação com os serviços prestados pelo agrupamento; no segundo um questionário sobre a prestação do serviço educativo; no terceiro um questionário sobre o clima escolar e, no quarto ano, seriam aplicados questionários sobre a liderança. Claro que os questionários seriam aplicados a toda

a comunidade escolar: alunos, pais/encarregados de educação, assistentes técnicos e assistentes operacionais.

A organização do calendário de aplicação dos questionários pretendia abranger todos os domínios avaliados pela Avaliação Externa de Escolas (AEE), numa futura visita. Para concluir o trabalho anual seria elaborado um relatório final de autoavaliação.

Todos os relatórios seriam apresentados e analisados em Conselho Pedagógico, Departamentos e grupos.

No final do ano letivo seria, ainda, elaborado um pequeno relatório que seria analisado no Conselho Geral. Salienta-se que, ao trabalho previsto realizar seriam adicionados outros que fossem pertinentes.

As tarefas elencadas aconteceram como o previsto. Todos os relatórios trimestrais foram exaustivos e abrangeram todos os níveis de ensino sem exceção. Foi ainda instituída a prática sistemática de avaliação dos cursos profissionais apesar de as linhas temporais serem diferentes dos cursos regulares. Os relatórios produzidos também foram alvo de análise atenta por parte de todo o agrupamento.

No decorrer do primeiro ano de trabalho a equipa foi informada de que o agrupamento iria concorrer à certificação dos cursos profissionais.

A aprovação da candidatura à certificação EQAVET, embora muito positiva e necessária constituiu uma nova tarefa para a equipa que não estava habituada à maneira de pensar e agir do processo EQAVET. No sentido, de colmatar as dificuldades que se avizinhavam durante a realização do processo de certificação, o agrupamento beneficiou de uma assessoria externa.

Esta uma nova realidade tornou necessário a reorganização da equipa de autoavaliação/EQAVET e que passou a incluir na sua constituição mais docentes ligados aos cursos profissionais, ou seja, diretores de todos os cursos, coordenadora dos cursos profissionais e a presença do representante da direção responsável por esses cursos.

A par da renovação da equipa foi necessário criar dinâmicas de articulação entre os membros porque tudo era novo, ou seja, uma parte da equipa estava habituada a trabalhar com o processo de autoavaliação do agrupamento e, em pequena escala, dos cursos profissionais enquanto que a outra parte costumava trabalhar apenas com os cursos profissionais. Foi indispensável realizar uma aprendizagem rápida e muito exigente.

A coordenadora desempenhou um papel de mediador entre as duas equipas que, por vezes, pareciam equipas diferentes e com objetivos diferentes.

As tarefas que foram exigidas à equipa de autoavaliação/EQAVET eram imensas. A equipa passou a ter que realizar, para além do trabalho elencado anteriormente, tarefas como: construir um *flyer* informativo sobre o que estava a acontecer na escola e a importância do que se estava a desenvolver; recolher dados que permitiam o preenchimento do documento

dos indicadores; preencher das grelhas sobre as partes interessadas (*stakeholders* internos e externos); elaborar um Plano de Ação e um Documento Base; preparar os guiões dos grupos de discussão; organizar os grupos de discussão (pais, empresas, instituições, professores e alunos; conceber o documento global com os resultados dos grupos de discussão; elaborar o relatório de operador, bem como o relatório PDCA - *Plan, Do, Check, Action* - e preparar a visita dos auditores.

É importante aludir que enquanto este trabalho era realizado o país passava por uma pandemia que acabou por condicionar os planos inicialmente traçados. A pandemia Covid-19 interferiu com todo o trabalho desenvolvido pela equipa e tudo teve que ser repensado.

De repente, não era possível, por exemplo, realizar os grupos de discussão presenciais porque ninguém estava nas escolas nem nos locais de trabalho. Pareceu-nos que não deveríamos incomodar os parceiros externos que se encontravam a braços com uma crise económica não sabendo quando e se iriam abrir novamente.

Por causa deste problema foi necessário solicitar uma extensão de seis meses, para a entrega dos documentos finais, que nos foi concedida. Esta extensão do prazo permitiu-nos pensar cuidadosamente nos vários problemas e na sua resolução. Logo que foi possível realizámos as tarefas pendentes e, no final do ano, estávamos preparados para solicitar a auditoria do processo. Isto significou que todas as tarefas previstas realizar para a obtenção da certificação dos cursos profissionais se realizaram.

No entanto, as algumas tarefas previstas no plano estratégico da equipa de autoavaliação/EQAVET não foram realizadas. Essas tarefas diziam respeito à elaboração e aplicação dos questionários que estavam previstos. O que perguntar? Como perguntar? Essas eram as perguntas a que tivemos que responder. A equipa ponderou a sua aplicação e concluiu que não fazia sentido a sua realização devido à instabilidade que se vivia. Não tínhamos uma perspetiva de melhoria que nos permitia o seu agendamento porque dois períodos em dois anos letivos diferentes aconteceram em casa com aulas *online*. Nesta nova realidade fazia todo o sentido questionar o que tinha acontecido com este tipo de ensino, quais as consequências e o grau de satisfação de todos os envolvidos e, assim, foram realizados dois questionários.

No que diz respeito ao processo de certificação, obtida em fevereiro de 2021, o agrupamento foi auditado numa altura em que estávamos, de novo, em confinamento. O objetivo para o qual tínhamos todos trabalhado arduamente foi atingido porque o agrupamento conseguiu obter o tão ambicionado certificado por três anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida pela equipa de autoavaliação é imensa e parece nunca acabar. Os desafios surgem diariamente e, importa salientar, o quão importante é esse

trabalho. Nunca está terminado e os membros das equipas são encarados como “aqueles que estão sempre em reunião... ou reúnem muitas vezes...”. Ser elemento de uma equipa de autoavaliação é sinónimo de excesso de trabalho.

Autoavaliação é um processo que se quer contínuo, que conduz à mudança e melhoria, mas em que toda a comunidade escolar tem que se envolver, o que, na maioria das vezes, não acontece. O trabalho não pode ser, apenas, das lideranças intermédias e de topo estando a restante comunidade educativo alheada e ignorante do que se passa.

Consideramos que não lhes é dada a devida importância, dentro e fora da escola. O seu labor, muitas vezes rotineiro, está cheio de desafios e oportunidades de melhoria quando encarado com seriedade e não apenas como algo que as escolas têm que desenvolver para responder à necessidade de recolha de dados necessários para a visita da entidade externa de AEE.

A pouca importância dada à coordenadora da equipa está patente porque, por norma, não está presente no Conselho Pedagógico. É de vital importância a sua presença neste órgão onde deverá existir sempre, na ordem de trabalhos, um ponto relacionado com a autoavaliação.

No que concerne ao desenvolvimento dos dois processos paralelos de autoavaliação e EQAVET, estes não se excluem mutuamente. É possível conciliá-los e fazer uso das potencialidades de cada um dos processos porque isso traz muitas vantagens. A lição aprendida diz-nos que é trabalhoso, mas possível.

Em jeito de conclusão, atrevemo-nos a sugerir a atribuição de um selo às escolas avaliadas pela AEE, tal como é conferido pela certificação EQAVET. A sua vantagem será, sobretudo, a visibilidade que é concedida ao processo interno de autoavaliação.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. & Costa, E. (2011). Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs.). *Políticas Educativas – Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, G. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do conhecimento à decisão, da decisão ao sucesso. *Revista Elos*, 17, pp. 163-177.
- Clímaco, M. (1991). *Roteiro da informação da escola: indicadores de desempenho*. GEP: ME

Conselho Nacional de Educação. (2011). *Recomendação nº1/2011 – Recomendação sobre avaliação das escolas, Diário da República, 2ªsérie, nº5 – 7 de janeiro de 2011*. Lisboa: CNE.

European Quality Assurance in Vocational Education and Training.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en> (acedido em 8.02.2022)

Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning. Practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o sistema de educação e ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Marchesi, A. (2002). Mudanças educ ativas e avaliação de escolas. In J. Azevedo (Org). *Avaliação de escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.

Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In *Avaliação de organizações educativas. Atas do II Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1992) (Coord.). *As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom OCDE (1992). As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

Quixote. OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática da avaliação quantitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.

Scheerens. J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco: Jossey –Bass.

COMUNICAÇÕES LIVRES

1. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS – ANÁLISE DAS PÁGINAS WEB DAS ESCOLAS DO ALGARVE

Ana Tomás | Universidade Aberta | anatomas4@hotmail.com

Susana Henriques | Universidade Aberta | susana.henriques@uab.pt

Marta Abelha | Universidade Aberta | marta.abelha@uab.pt

Resumo

Avaliar a organização escolar de forma sistemática é um procedimento relativamente recente que procura garantir a qualidade de todo o sistema educativo, capacitando-o para dar resposta a uma sociedade em constante transformação. O presente texto integra-se no âmbito do mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta. O trabalho aqui apresentado foi tido como ponto de partida para uma investigação mais profunda em curso, centrada na avaliação externa de escolas e na sua relação com a autoavaliação de um agrupamento de escolas do Algarve. Enquadrado no paradigma qualitativo, e realizando uma análise exploratória da informação disponível nas páginas das escolas do Algarve acessíveis na internet, foi definido como objetivo analisar a informação sobre a autoavaliação aí disponível. A presente investigação permitiu elencar um conjunto de informações que são divulgadas pelas escolas nas suas páginas web. No entanto, de acordo com a análise às referidas páginas, dos 40 agrupamentos de escolas do Algarve, a divulgação dos procedimentos de autoavaliação revela-se incompleta ou inexistente, na maior parte dos casos. Os resultados surpreendem na medida em que trata de procedimentos, os de autoavaliação e de avaliação externa de escolas, que se encontram regulamentados há mais de vinte anos, desde a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro.

Palavras-chave: Autoavaliação; Páginas web; Escolas do Algarve; Avaliação Externa de Escolas.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um procedimento que faz parte do dia a dia da vida nas escolas, desde sempre que avaliar é uma tarefa diária do trabalho dos docentes, sendo também por isso considerada uma tarefa relevante, válida e aceite por toda a sociedade. Segundo Pacheco, “a avaliação institucional tem conhecido uma intensa abordagem, mormente através de organismos transnacionais e supranacionais, que definem a agenda política e impõe lógicas e modelos de regulação.” (Pacheco, 2010, p.42). A Comissão das Comunidades Europeias no decorrer da Cimeira de Lisboa (2000) considerou o processo de avaliação das escolas essencial para que os sistemas educativos se aperfeiçoassem. Tornar a organização escola objeto de avaliação tem sido, na sua generalidade, uma prática bem aceite por todos os elementos da comunidade educativa no sistema educativo português.

É na redação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro que estão definidos não só os processos de Avaliação Externa de Escolas (AEE), a cargo da Inspeção Geral da Educação

e Ciência (IGEC), como também ficou determinado que é da responsabilidade das escolas a criação e implementação de procedimentos de autoavaliação.

Segundo Arroyo (2012), a qualidade da escola pública está intrinsecamente relacionada com todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente com os pais, alunos e professores. Considerando que a AEE é incumbência da IGEC e que é através deste procedimento que se pretende regular o trabalho das escolas, parece-nos que esta avaliação da ação educativa, de cada escola e eficácia desta em responder às solicitações da sua comunidade educativa permite apenas uma regulação global, pois não acompanha de forma regular o trabalho desenvolvido diariamente. Assim, em nosso entendimento, será a autoavaliação que poderá conduzir a uma regulação mais sustentável de cada escola, a partir do momento em que cada organização escolar seja capaz de definir planos de autoavaliação concretos, realistas e que construam instrumentos de autoavaliação que permitam sustentar o que se exige nos nossos dias a uma escola pública de qualidade: responder de forma efetiva e adequada à sua comunidade educativa e capacitar-se para refletir sobre o seu trabalho, garante de equidade e de resposta às exigências do Estado e ajustar sempre que necessário as suas práticas aos contextos e necessidades. Como afirma Saragoça et al “a busca da qualidade consiste numa resposta adequada às exigências/necessidades dos consumidores, que, no caso das escolas são, em primeira instância, os alunos” (2012, p.206).

No presente estudo, enquadrado no paradigma qualitativo, pretende-se conhecer os processos de autoavaliação das escolas do Algarve, através da divulgação que estas fazem dos seus procedimentos nas suas páginas web. O ponto de partida foi a questão: “como é apresentada a autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região do Algarve nas suas páginas web?”

(AUTO)AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Avaliar a escola enquanto organização é nos dias de hoje uma prática que assenta nas políticas educativas a nível nacional e a nível internacional. Admitindo que o conceito de qualidade é multifacetado, complexo e problemático, reúne consenso que para se aferir a qualidade das organizações a avaliação é um procedimento essencial, pois promove “a auscultação e melhoria do sistema de ensino e educação” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 58).

Segundo Clímaco (2005), a consideração da organização escola enquanto objeto de avaliação e análise foi validada após a identificação dos efeitos da escola nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo que esse reconhecimento só surgiu após várias investigações sobre a eficácia da escola. Como consequência dessas investigações a escola foi coagida, política e socialmente, para assumir a responsabilidade dos resultados obtidos

pelos seus alunos, e assim fomentou-se a formalização da avaliação da organização escola como objeto de estudo do interesse público (Clímaco, 2005).

Quando olhamos para a realidade internacional encontramos vários exemplos de provas aplicadas aos diferentes países que pretendem aferir sobre a qualidade do sistema educativo de cada um, contribuindo para uma cultura de competitividade entre países, são exemplo disso os testes: PISA (*Programme for International Student Assessment*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) e TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) que pretendem comparar o desempenho dos alunos e no entendimento de Auld & Morris (2013, p. 133, cit in Pacheco, 2014, p. 9) “tem por base o princípio de que existe quer uma world class school, especificamente definida” ..., quer “um paradigma educacional”. Ora, vemos aqui espelhado o conceito de *accountability*, em que a escola vai prestar contas dos seus resultados.

Considerando a avaliação externa de escolas um procedimento, que além de classificar a escola, promove o conhecimento sobre os fatores que influenciam e justificam as regularidades e irregularidades encontradas, é concomitantemente um procedimento que pode promover a melhoria da mesma, pois conduz a uma análise retroativa e prospetiva a partir do relatório produzido sobre esta. Para Clímaco (2005), todos estes mecanismos e procedimentos técnicos unem-se à prestação de contas para sustentar decisões políticas na educação. No entanto, a avaliação da organização escola deve estar também associada à melhoria e à evolução organizacional da escola, para que seja possível incitar a mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, “a avaliação institucional jamais pode ser dissociada da componente formativa” (Pacheco, 2014, p.19).

Na ótica de Rodrigues et al (2014), a avaliação de alunos, pessoal docente e não docente e inclusive da própria escola, enquanto organização, são uma prática comum assente nas políticas educativas do século XXI. Aliás, é referido pelos mesmos autores que “A AEE, enquanto processo avaliativo de escolas, é suportada por estudos internacionais, nomeadamente, pela OCDE, cujo estudo vem cimentar a importância da sua existência.” (Rodrigues et al, 2014, p.113).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) “as criações sociais são sempre muito mais complexas que os instrumentos de que dispomos para as avaliar, mas podemos sempre tentar avaliar e, nesse tentar ir melhorando” (CNE, 2010, p.16). Esta necessidade de implementar procedimentos de AEE acentuou-se com as políticas de descentralização que foram sendo decretadas pelos sucessivos governos. Políticas essas, que além de conferirem mais competências às autarquias, também vieram promover uma maior autonomia dos agrupamentos escolares, nomeadamente com os mais recentes Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei 55/2018 que legislaram as políticas de Inclusão e a Autonomia e Flexibilidade Curricular. No entendimento do CNE (2010), estes procedimentos de AEE nem sempre são

fáceis de implementar pois pretendem atingir dois objetivos distintos: a prestação de contas e melhoria da qualidade da organização escola, isto é, *school accountability* e *school improvement*.

Apesar da AEE ser um procedimento que tem sido, na sua generalidade, bem aceite pela comunidade educativa, não significa que na implementação deste não se detetem dificuldades. Pelo contrário, a procura de um modelo que recolha a informação de forma pragmática e que enquadre a realidade de cada agrupamento, assim como as alterações que se têm verificado nos quadros referência e metodologias dos ciclos de avaliação da IGEC, atestam a complexidade deste procedimento. Segundo Pacheco (2014), a dificuldade em definir o que é uma escola eficaz conduz a uma dificuldade ainda maior para entender o funcionamento e resultados das escolas dada a sua complexidade.

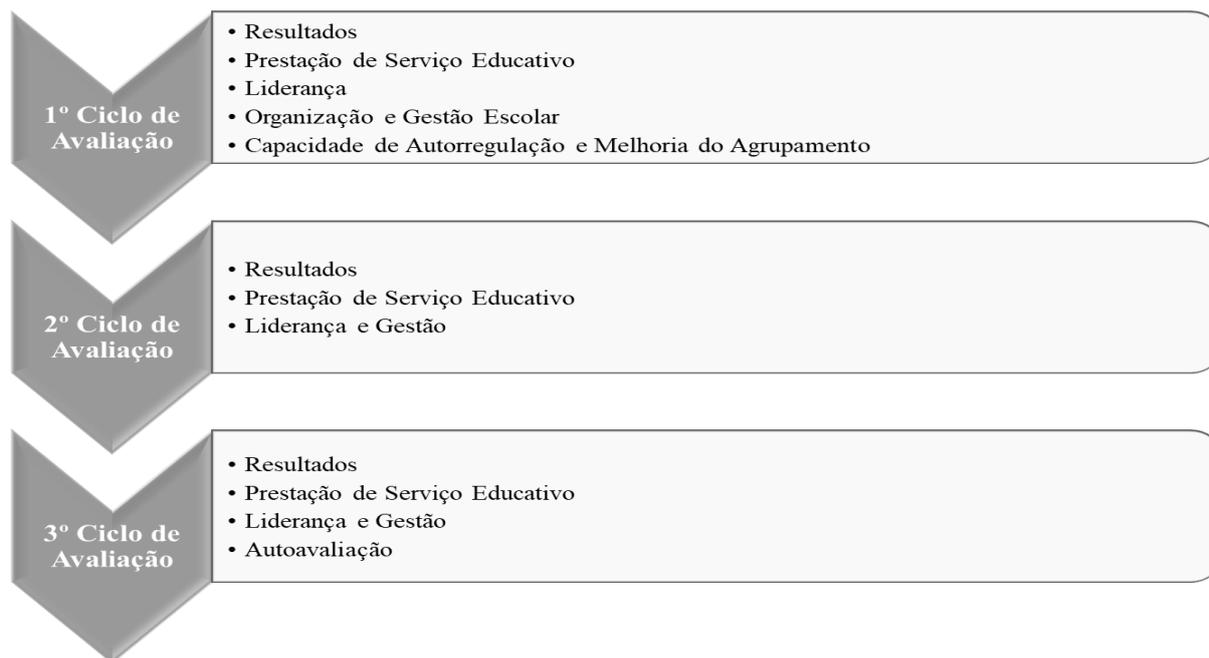
Com a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, foram regulamentados os procedimentos de avaliação externa a realizar nos Agrupamentos de Escola (AE), que ficaram a cargo da IGEC, ficando estabelecido na supracitada lei que é incumbência das escolas executarem metodologias de avaliação interna. De acordo com a mesma, os instrumentos de orientação para as políticas educativas passam pela avaliação externa e interna das escolas, sendo que ao serem sujeitas a estes dois processos de avaliação se pretende responsabilizar os intervenientes dos AE pela qualidade do serviço educativo.

Como já foi referido, no centro de todos estes procedimentos de avaliação externa de escolas tem estado a IGEC, organismo criado em 1979, que executa a sua função nas escolas de ensino não superior públicas e privadas e também sobre os centros de formação de associação de escolas. Este organismo além de estar responsável pelos ciclos de avaliação externa de escolas, também realiza outras ações de relevância, por exemplo, as ações de acompanhamento que, desde 2017, visam aferir como está a decorrer a implementação do Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, realizam ações de controlo relativamente à organização do ano letivo, executam auditorias financeiras, entre tantas outras atividades. Atualmente, a IGEC centra a sua atuação no terceiro ciclo de AEE que teve início em 2018, tendo o primeiro ciclo de AEE ocorrido entre 2007 e 2011 e o segundo ciclo de AEE decorreu entre 2011 e 2017.

Desde que se iniciaram os ciclos de AEE, os modelos e referenciais concebidos para as equipas procederem à avaliação das escolas e agrupamentos de escolas, foram criados grupos de trabalho nomeados pelos Governos em funções. Estes referenciais têm sido alterados entre cada um dos ciclos avaliativos de modo que em cada um destes ciclos a avaliação feita às escolas fosse ao encontro do quadro legislativo em vigor e fomentasse as alterações que o Governo em funções visa promover.

Figura1

Domínios avaliados nos ciclos de avaliação externa das escolas



Fonte: Adaptado de documentos da IGEC (2021).

Da observação do esquema anterior aferimos que, nos três ciclos de avaliação externa de escolas existem alterações, quer no número quer na designação dos domínios avaliados. No 3º ciclo de AEE a Autoavaliação adquiriu um domínio próprio, pois nos ciclos anteriores esta era avaliada dentro de outros domínios, a saber, no 1º ciclo de AEE no domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria e no 2º ciclo de AEE no domínio Liderança e Gestão.

De acordo com Marchesi (2002), a avaliação externa privilegia o controlo, já a autoavaliação favorece a melhoria, considerando que ambas fazem parte da avaliação institucional, ou seja, da avaliação da organização escola, existindo limites fluidos entre ambas. Segundo, Sá (2009) é o reforço de políticas e mecanismos de AEE que influencia a avaliação interna destas, pois apesar da autoavaliação estar expressa de forma clara nos normativos legais em vigor, muitas vezes esta só se realiza como resposta à presença da AEE.

Considerando as correlações entre a avaliação externa e interna, Alvik (in Chapman & Sammons, 2013), sugere que a autoavaliação dos AE pode ser concretizada de forma prática através de três modelos distintos: a autoavaliação paralela, ou seja, a que se executa sem considerar a avaliação externa; a autoavaliação sequencial, que tem foco na avaliação externa; a autoavaliação cooperativa, na qual existe uma cooperação entre avaliadores externos e avaliadores internos, para, em conjunto, conceberem um modelo comum analítico-conceptual.

Segundo Simões (2010), os procedimentos de autoavaliação são muitas vezes concretizados devido à pressão da AEE e muitas vezes só após a intervenção das equipas

da AEE. Considerando que não existe nenhum modelo imposto nos normativos legais para a autoavaliação das organizações escolares, cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada utiliza o modelo que considera mais adequado. A decisão deve “resultar de um acordo entre os vários membros de uma comunidade educativa concreta, que atua dentro de um contexto próprio” (Clímaco, 2010, p. 20). Alguns AE utilizam modelos estandardizados, a título de exemplo o *Common Assessment Framework4* (CAF), alguns recorrem a empresas que, entretanto, surgiram no mercado com modelos específicos para a organização escolar e que apelam à participação de toda a comunidade educativa (Afonso, 2010a; Simões, 2010), sendo que outros ainda desenvolvem o seu próprio modelo recorrendo muitas vezes aos quadros referência elaborados pela IGEC para os ciclos de AEE. Assim, é possível aferir que os diferentes modelos têm sido recriados e readaptados quer ao nível das linhas orientadoras quer ao nível da sua estrutura, no sentido de se tornarem concordantes com a cultura e contexto de cada organização escolar em particular. Deste modo, os modelos de autoavaliação são concretizados “através de processos e modos muito heterogêneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico metodológica” (Afonso, 2010b, p. 349).

Um dos fundamentos para a realização de procedimentos de autoavaliação nos AE para Nevo (2006), é a sua contribuição para aumentar a lógica e diminuir as dúvidas nas tomadas de decisão. Este autor aponta ainda quatro finalidades de uma avaliação regular na organização escola: aferir se os objetivos definidos pela organização estão a ser conseguidos; indicar os pontos que estão a ser alcançados e os que ainda estão longe de ser conseguidos; recolher as informações fundamentais para a prestação de contas; enquanto ferramenta de gestão permite conhecer que situações devem ser trabalhadas e novamente avaliadas. Partindo deste ponto de vista a autoavaliação pode ser considerada “a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, 2004, p.90), isto é, deve ser compreendida como um mecanismo que contribui para a orientação de planos de melhoria e contribui para a resolução de situações que haviam sido apontadas como fragilidades ou pontos fracos à organização escolar.

Uma autoavaliação metódica na recolha e divulgação de dados, que seja suficientemente amplificada de modo a promover um conhecimento realista e profundo da organização escolar a todos os elementos da comunidade educativa, é uma ambição de todas as partes interessadas em contribuir para a melhoria, valorização de resultados, reflexão e da qual resultará um plano de melhoria (Maia, 2011). Neste mesmo sentido, Cepa afirma que toda a comunidade educativa terá a beneficiar quando existe um processo de autoavaliação bem-sucedido, referindo que para isso contribuiu o “envolvimento de todos os atores locais de cada escola (professores, alunos, pais, comunidade)” (2012, p. 43). A autoavaliação além de proporcionar uma visão abrangente da organização escolar irá contribuir para a construção

de planos de melhoria mais completos e realistas, tendo sempre como objetivo o sucesso educativo global dos alunos.

A perspetiva de melhoria dos desempenhos, a divulgação de relatórios de autoavaliação relativamente à escola e a capacidade de resposta à AEE sem grandes pressões, são segundo Afonso (2000), as motivações que impulsionam as escolas a criar e desenvolver procedimentos de autoavaliação. Em relação ao primeiro motivo, perspetiva de melhoria dos desempenhos, este pode concretizar-se a partir do momento em que as escolas através da autoavaliação fazem diagnósticos dos seus pontos fracos, definindo posteriormente estratégias para os ultrapassar. Em relação à divulgação dos relatórios de autoavaliação, estes podem ser excelentes instrumentos de apresentação à comunidade educativa de boas práticas e resultados não só escolares, mas também sociais, que eventualmente serão atrativos para novos alunos. Finalmente no que concerne à terceira motivação, a capacidade de resposta à AEE sem grandes pressões, esta permite à escola sentir segurança aquando de um momento formal de AEE, pois ao já ter identificado previamente e autonomamente as suas fragilidades, já terá em ação um plano para as superar.

A maioria dos autores considera que a importância que a autoavaliação tem para as escolas, deveria ser por si só argumento para que cada AE se apropriasse e criasse procedimentos de recolha organizada e regular de informação para a produção de informação que as avaliasse, isto é, que o desenvolvimento da autoavaliação fosse por iniciativa própria (Clímaco, 2005; CNE, 2008; Fullan, 2001; MacBeath et al, 2000; entre outros). Neste sentido, a autoavaliação, enquanto instrumento de gestão, poderá ser profícua para fornecer informação que possa vir a ser usada pelos AE, para gerar mudanças nos aspetos negativos e simultaneamente gerar confiança nos aspetos mais positivos.

METODOLOGIA

O estudo realizado é de natureza exploratória, estando inserido no paradigma qualitativo. O corpus documental de análise foram as páginas web dos AE do Algarve, privilegiou-se assim análise de conteúdo no tratamento da informação recolhida procurando-se nas referidas páginas toda a informação disponível sobre procedimentos de autoavaliação de escola. Na região Algarvia existem 40 AE, todos eles com página web disponível para consulta, existindo em 22 destas páginas menção à autoavaliação.

Partindo da questão: “como é apresentada a autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da região do Algarve nas suas páginas web?” procedeu-se à análise de conteúdo das páginas web das escolas do Algarve. Iniciámos, assim, o processo de análise com a leitura de todas as informações relativas a procedimentos de autoavaliação realizados e que são divulgados para conhecimento de toda a comunidade educativa.

Realizámos o que Bardin (2018) denomina de *leitura flutuante*, de forma a estabelecer uma imagem global dos dados recolhidos. Posteriormente, seleccionámos de entre os dados disponíveis, os que viriam a integrar a fonte de informação a tratar pautando-nos por regras de *coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade* (Estrela, 1994, p. 456).

À medida que fomos analisando os dados, estabelecemos uma lista de *categorias de codificação* (Vala, 1986), sendo estas compostas, comumente por palavras-chave que remetiam para o significado principal do que se ambicionava apreender. Na perspetiva de Vala, a construção de um sistema de categorias pode ser feita *à priori* ou *à posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos (1986, p. 111). No presente caso optou-se pela construção de um sistema de categorias misto que resultou da combinação dos dois processos. Foi, assim, elaborada uma grelha para recolha da informação relevante a partir das páginas web das escolas. De seguida contabilizamos o número de evidências relacionadas com as dimensões e categorias de análise definidas, que se podem observar no quadro 1.

Quadro 1

Dimensões e categorias de análise.

Equipa de Autoavaliação	Existência de equipa
	Constituição da equipa
	Representação em órgão pedagógico
Documentos de Autoavaliação	Identificação de modelo
	Divulgação de Relatórios

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS

A análise das páginas web dos AE e escolas não agrupadas do Algarve, nas quais procuramos identificar todas as informações relativas aos procedimentos de autoavaliação realizados e divulgados nas suas páginas para conhecimento de toda a comunidade educativa, abrangeu um total de 40 sítios. Verificamos que, dos 40 agrupamentos desta região, 18 não fazem qualquer referência aos procedimentos de autoavaliação. Relativamente aos restantes 22 agrupamentos apurou-se as informações resumidas no quadro 2.

Quadro 2

Autoavaliação nos AE e escolas não agrupadas do Algarve.

	SIM	NÃO	OMISSO
1.Tem equipa de autoavaliação / avaliação interna	16	--	6
2.Equipa de autoavaliação apenas constituída por docentes	5	6	11
3.Equipa de autoavaliação constituída por docentes e outros membros da comunidade educativa (não docentes, alunos, encarregados de educação)	7	4	11

4.Coordenador da equipa de autoavaliação está presente no Conselho Pedagógico	7	15	--
5.Explicita o modelo de autoavaliação.	10	12	--
6.Tem publicado pelo menos um relatório de autoavaliação referentes a um dos últimos três anos letivos (2018/19; 2019/20 e/ou 2020/21)	8	14	--
7.Tem publicado pelo menos um relatório de autoavaliação anterior ao ano letivo 2018/19	7	15	--

Fonte: Elaboração própria.

Da observação do quadro anterior é possível constatar que dos 22 agrupamentos que apresentam informação sobre autoavaliação nas suas páginas web, apenas 16 referem a existência de uma equipa de autoavaliação, mas só é possível conhecer a composição das equipas em 11 destes agrupamentos. Destes 11, apenas 7 incluem elementos não docentes nas suas equipas, sendo as restantes 5 equipas constituídas apenas por pessoal docente. De referir, que são escassos os agrupamentos, mais precisamente 7, onde o coordenador de equipa está presente no conselho pedagógico.

Quanto ao modelo de autoavaliação, em apenas 10 agrupamentos este é explícito e apresentado a toda a comunidade educativa. Já no que concerne à publicação de relatórios anuais de autoavaliação, em 7 agrupamentos existem relatórios publicados relativos a anos anteriores ao ano letivo 2018/19 e em 8 agrupamentos é possível conhecer pelos menos um relatório de autoavaliação relativo a um dos três anos letivos transatos.

Da análise de todos os dados divulgados nas páginas web dos agrupamentos podemos afirmar que em apenas 4 agrupamentos é possível assumir que existem procedimentos de autoavaliação já implementados com regularidade, nos quais o resultado desse trabalho é divulgado nas suas páginas a toda a comunidade educativa. Olhando para estes números e considerando que partimos de um universo de 40 agrupamentos, só em 10% dos agrupamentos algarvios é visível a existência regular de um procedimento, a autoavaliação ou avaliação interna da escola, que está regulamentado pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro.

Desenvolver procedimentos de autoavaliação que consciencializem toda a comunidade educativa para sua importância enquanto mecanismo de aquisição de conhecimento sobre sua organização escolar contribuindo deste modo para a sua melhoria é "...um processo desenvolvido pela comunidade educativa, com o intuito de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seio da escola para se poderem conduzir adequadamente ações coletivas – de modo a que as aprendizagens, que sejam promotoras da melhoria da escola" (Correia, 2006, p. 162). Ora, este conhecimento com o envolvimento ativo e participativo de todos não é apresentado de forma regular nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Algarve. Se, por um lado, verificamos uma atenção à autoavaliação por parte de um número significativo de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, na linha do que defendem Cepa (2012) e Maia (2011). Por outro lado, os resultados apresentados no

quadro anterior não parecem evidenciar procedimentos de autoavaliação que proporcionem à comunidade educativa informação sobre o trabalho desenvolvido pela organização escolar (MacBeath, 2004).

No decorrer deste estudo, foi possível aferir que, considerando os poucos agrupamentos que divulgam um modelo de autoavaliação e conseqüentemente disponibilizam nas suas páginas web com regularidade relatórios de autoavaliação, este procedimento ainda está numa fase embrionária. Contudo, no entendimento de Maia (2011), este devia ser um processo ao qual as lideranças deviam dar prioridade, o mesmo autor refere, ainda, que existe uma “imaturidade de implementação dos processos de autoavaliação e/ou de carácter assistemático de muitas práticas de autoavaliação” (Maia, 2011, p. 115) que é necessário superar.

CONCLUSÕES

Após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, a IGEC já realizou dois ciclos de avaliação externa das escolas e está neste momento em curso o terceiro ciclo. De acordo com Pacheco (2020), cada ciclo avaliativo centrou-se em diferentes particularidades da AEE. No 1º ciclo de AEE a atenção situou-se na administração da escola, na forma como avalia e na prestação de contas, no 2º ciclo de AEE os resultados foram o principal alvo deste ciclo avaliativo, e neste 3º ciclo de AEE a prática letiva assim como a autoavaliação são o centro da análise das equipas de AEE da IGEC.

Independente da existência de um enquadramento legal para a realização da avaliação da organização escolar, seja ela externa ou interna, estes procedimentos não se devem circunscrever ao cumprimento do que está estabelecido na lei, uma vez que avaliar apenas o contemplado na lei é reduzir essa avaliação à perspetiva mais formal e abstrata da organização escolar. A avaliação da organização escolar deve, assim, assentar num conjunto de procedimentos externos e internos e que “não são antinómicas. São, pelo contrário, complementares” (Lafond, 1999, p.13), que confluem para uma melhoria da escola não só enquanto organização burocrática que procura bons resultados escolares, mas que promove a inovação, o espírito de iniciativa e o sucesso educativo do aluno na sua globalidade.

Considerando-se a AEE como um processo visivelmente implementado e aceite por toda a comunidade educativa, poderá constituir-se como uma oportunidade para uma mudança positiva ao nível da organização de cada escola, para a implementação e desenvolvimento de práticas de autoavaliação regulares. No entanto, apesar de os procedimentos de autoavaliação estarem devidamente regulamentados na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, não existe nenhum modelo nem um conjunto de procedimentos obrigatórios que cada escola deve realizar. Assim, e com o intuito de perceber como estão as escolas na

região do Algarve a concretizar os seus processos de autoavaliação, analisou-se a informação disponível nas páginas web dos agrupamentos relativa à autoavaliação ou avaliação interna.

A observação e análise realizadas mostra que os procedimentos de autoavaliação ainda são pouco consistentes e regulares, existindo uma divulgação deficitária para toda a comunidade educativa. Para Correia, um dos constrangimentos dos procedimentos de autoavaliação das escolas está relacionado com a constituição das suas equipas, pois “na maioria das escolas, são constituídas equipas que fazem a avaliação da escola, ou de alguns dos seus aspetos, sem o envolvimento e a participação coletiva dos elementos da comunidade educativa” (Correia, 2015, p. 223). Situação essa que confirmámos na nossa análise às páginas web dos agrupamentos das escolas do Algarve, pois apenas um número residual de escolas apresenta equipas constituídas por vários elementos da comunidade educativa e não apenas por docentes.

A análise efetuada permite concluir que o caminho para procedimentos de autoavaliação regulares e consistentes com o envolvimento de toda a comunidade educativa, ainda é longo, ou seja, “constitui um desafio à cultura da escola vigente” (Outeiro, 2011, p.106). A não divulgação generalizada das práticas de autoavaliação nas escolas pode ter duas interpretações, ou as escolas não realizam procedimentos de autoavaliação, ou se os realizam não os divulgam, sendo que a não divulgação destes pode ser encarada como a realização destes processos apenas para a prestação de contas em que os atores envolvidos, limitam-se à esfera das lideranças e administração de cada escola.

A redação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, nomeadamente no seu 6º artigo é inequívoca em referir que a autoavaliação das escolas é de cariz obrigatório, referindo ainda que esta se deve concretizar baseada em pontos chave, tais como: o projeto educativo; a realização de projetos e estratégias que conduzam ao desenvolvimento e aprendizagem nos alunos; a gestão dos órgãos administrativos das escolas; o sucesso educativo e resultados escolares dos alunos e existência de uma cultura colaborativa com a comunidade educativa à qual a escola serve. Ao refletirmos sobre os resultados obtidos neste estudo, constatamos que ainda não é visível uma cultura de autoavaliação na maioria das escolas do Algarve, apesar deste não ser um processo fácil é fundamental que todos os agrupamentos procurem definir um plano de atuação ou uma estratégia para os procedimentos de autoavaliação e concomitantemente que divulguem estes processos nas suas páginas web, dando assim a conhecer os procedimentos a toda a comunidade educativa que conduzirá em nosso entendimento a um maior envolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2010) Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), p.343-362.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas, In Costa, J.A; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (p.201-221). Universidade de Aveiro.
- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Vozes. Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Cepa, P. (2012). *Autoavaliação de Escolas*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga: Faculdade de Ciências Sociais.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Berkshire: CFBT Education Trust
- Clímaco, M.C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. UA Conselho Nacional da Educação.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 10-29.
- CNE, Conselho Nacional de Educação. (2008). Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: *Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. In Diário da República, II série, n.º 113. Lisboa: INCM.
- CNE, Conselho Nacional de Educação. (2010). Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho: *Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. In Diário da República, II série, n.º 111. Lisboa: INCM.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de Escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), p.56-67. Retirado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Correia, A. P. S. de O. (2015). *Efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e acção um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto Editora.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- IGEC, Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2010). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas*. Retirado de: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf
- IGEC, Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2016). *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas*. Retirado de: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_\(1\)_Quadro_de_Referencia.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2016-2017/AEE_16_17_(1)_Quadro_de_Referencia.pdf)
- IGEC, Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2019). *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas – Quadro de Referência*. Retirado de: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Lafond, M. A., Ortega, E. M., Marieau, G., Shovsgaard, Y., Formosinho, J., & Machado, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294, Série I-A. Lisboa: Assembleia da República.
- Maia, I. C. G. P. (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de ensino público não-superior. A influência da avaliação externa nas práticas de autoavaliação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. M. Azevedo (Ed.). *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*.
- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self-evaluation in European Schools – a story of change*. Routledge Falmer.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7(1), 87-91
- Nevo, D. (2006). Evaluation in Education, In I. Shaw, J. Greene, M. Mark (ed.). *The Sage Handbook of Evaluation* (p. 441-460).
- Outeiro, M. da L. C de A. (2011). *Autoavaliação de Escolas: atitude dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.
- Pacheco, J.A. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. Conferência realizada no Seminário “*Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*”. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)
- Pacheco, J.A. (Org.). (2014). *Avaliação externa das escolas: Quadro Teórico/ Conceptual*. Porto Editora.
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J. & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. (p. 90-118). Porto Editora.

- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17, 87-108. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a05v1762.pdf>
- Saragoça, J.; Fialho, I.; Silva, C.; & Fialho, J. (2012). Avaliação da qualidade das escolas alentejanas: o desafio da auto-avaliação. In M. F. Patrício et al. (Orgs.). *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação*. (p. 205-214). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação*. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Administração e Política Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE ESCOLAS DO ENSINO ARTÍSTICO

Catarina Amorim | Universidade de Coimbra | kataryna_3@hotmail.com

Maria da Graça Bidarra | Universidade de Coimbra | gbidarra@fpce.uc.pt

Carlos Barreira | Universidade de Coimbra | cabarreira@fpce.uc.pt

Resumo

No presente texto, partimos de uma caracterização geral da Educação Artística e dos cursos artísticos especializados e identificamos as escolas de Ensino Artístico em Portugal. Abordamos em seguida a avaliação das escolas de Ensino Artístico, no quadro da Avaliação Externa de Escolas, focalizando alguns dados da autoavaliação destas escolas.

Os dados de estudos realizados com diretores e com professores de escolas de Ensino Artístico, através de um inquérito por questionário online, apontam para diferenças entre as escolas públicas e particulares e cooperativas no processo de autoavaliação e na perceção do seu impacto, a que não serão alheias a influência da Avaliação Externa de Escolas e as culturas de escola e de avaliação que as caracterizam.

Palavras-chave: Autoavaliação de escolas, Avaliação Externa das Escolas, Ensino Artístico

INTRODUÇÃO

No âmbito da investigação do projeto de doutoramento, Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico, surge o presente texto, onde fazemos uma pequena revisão da literatura sobre a Educação Artística em Portugal, o funcionamento dos cursos de Ensino Artístico, a avaliação das escolas e o lugar da autoavaliação.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do Ensino não Superior, que integra duas modalidades de avaliação: a autoavaliação ou avaliação interna (realizada pela escola) e a avaliação externa (realizada pela Inspeção Geral da Educação e Ciência). Foi na sequência de uma experiência-piloto, realizada em 2006, que se desencadeou em Portugal um processo abrangente de AEE, tendo-se já concluído dois ciclos de avaliação, estando na presente data a decorrer o 3.º ciclo, o qual inclui as escolas particulares e cooperativas, que até então não tinham sido contempladas neste processo de AEE.

Quanto ao lugar da autoavaliação no quadro de referência da avaliação externa, este tem sofrido algumas oscilações, sendo considerado no primeiro ciclo avaliativo um fator do domínio capacidade de autorregulação e melhoria das escolas, passando no segundo ciclo a um campo de análise do domínio liderança e gestão, perdendo assim alguma visibilidade, assumindo no terceiro ciclo, o lugar de domínio.

Dos objetivos do programa de AEE, ao longo dos ciclos avaliativos, destaca-se a promoção da autoavaliação das escolas, defendendo-se a articulação entre a avaliação

externa e os dispositivos de regulação interna. Com efeito, os processos de autoavaliação permitem às escolas identificar as suas boas práticas e as áreas a melhorar, podendo assim a escola atingir a excelência através da melhoria contínua e do desenvolvimento de uma cultura de avaliação (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011; Bidarra, Barreira & Vaz Rebello, 2011). Em estudos realizados anteriormente, verificamos que, no decurso do primeiro ciclo de AEE, o domínio capacidade de autorregulação e melhoria da escola foi o que obteve classificações mais baixas em relação aos outros domínios (cf. Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011; Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello & Alferes, 2014).

As escolas de Ensino Artístico assumem particular relevância neste contexto dado que a sua maioria são de carácter particular e cooperativo, pelo que têm escapado ao programa nacional de avaliação externa de escolas (1.º e 2.º ciclos), levado a cabo pela IGEC, sendo que neste 3.º ciclo já serão contempladas.

Educação Artística e Escolas de Ensino Artístico em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo identifica a Arte como uma área importante na formação integral dos indivíduos, devendo por isso ser integrada no sistema educativo. A Arte proporciona o desenvolvimento da expressão pessoal, cultural e social dos alunos. Contudo é necessário que haja um conhecimento dos domínios do Ensino Artístico sem preconceitos e restrições. Como nos diz um estudo de Domingos-Fernandes et al. (2007), existe uma ausência de conhecimento sobre as instituições e o funcionamento das escolas de Ensino Artístico, assim como falta de estratégias de recolha e análise de dados e de estudos nesta área.

Com a publicação do Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, é feita uma reestruturação do ensino da Música, Dança, Teatro e Cinema. Mais tarde, são estabelecidas as bases gerais da organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar, com a publicação do Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro. Recorrendo ao Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, constatamos que o Ensino Especializado de Música ou o Ensino Vocacional são tipos de Ensino não Superior e não obrigatório, que se lecionam em Conservatórios e em Academias de Música.

Em Portugal, o Ensino Artístico (Música, Dança e Artes) é considerado um ensino especializado, sendo lecionado em escolas públicas, profissionais e particulares e cooperativas, compreendendo os níveis de Iniciação, Básico e Secundário. O nível de Iniciação destina-se a alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico. O nível Básico destina-se aos alunos de 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. E o nível Secundário aos alunos do Ensino Secundário. Este tipo de ensino distingue-se do ensino regular, devido ao predomínio da componente artística especializada, a qual tem especificidades próprias e se destina a alunos com aptidões nestas áreas.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, incluindo o Ensino Artístico Especializado. Define também a matriz curricular-base, a transição e a avaliação dos alunos do Ensino Artístico. A regulamentação das ofertas educativas do Ensino Básico geral e dos cursos artísticos especializados é feita com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, tendo como referência o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Segundo a Direção-Geral da Educação (2021¹), a Educação Artística integra-se no “quadro de uma política educativa de valorização da cultura e das artes contextualizada na Organização Curricular, intervindo, implementando e acompanhando os docentes, os alunos e a comunidade nas diferentes áreas artísticas”. Assim, foi criado o “programa de educação estética e artística”, o qual tem como objetivo enriquecer as experiências de educação, sugerindo inovadoras metodologias de aprendizagem nas áreas da Música, Dança, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro.

As finalidades do programa de educação estética e artística são:

Elevar a missão da Educação Artística e o nível de literacia artística para que as artes estejam no quotidiano da escola, fortalecendo o pensamento autónomo, complexo, multidisciplinar, de forma criativa e crítica;

Valorizar uma Educação Artística com maior dimensão para todos, implementando modelos de uma pedagogia libertadora, criativa, divergente; qualificando não só os seus agentes, mas também toda a comunidade, contribuindo, assim, para dinâmicas sociais mais enriquecedoras;

Criar percursos de descoberta, de inovação, acreditando que na escola e através da escola a Arte é um agente de difusão de saberes e a referência de uma comunidade; assegurar que os professores são o centro da mudança, são os que têm e encontram as estratégias, os que permitem tomadas de ação e revelam a Arte como um dos pilares da cultura e da sociedade atual (DGE, s/d).

Quanto aos objetivos do programa são:

Acompanhar professores, de forma continuada, através de formações com planos sequenciados, a fim de ser construída uma rede de conhecimentos e recursos, de acordo com cada contexto escolar;

Estabelecer parcerias com escolas, centros de formação de associação de escolas, instituições culturais e autarquias;

Implementar um plano de ações no território nacional para o desenvolvimento profissional e uma atitude docente mais autónoma, respondendo à necessidade de transformar e reajustar as práticas educativas na escola de hoje;

Realizar ações sequenciadas que valorizam as culturas locais e globais para a construção de uma marca de identidade.

¹ <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/>

Os cursos artísticos especializados nas áreas de Música, Dança e Artes Visuais e Audiovisuais proporcionam percursos de ensino que conferem uma formação especializada a crianças/jovens que tenham aptidões artísticas, desenvolvendo competências científicas, sociais e artísticas no final do Ensino Básico e/ou Secundário. Estes cursos artísticos especializados destinam-se a crianças e/ou jovens que tenham vocação nas áreas artísticas (Música/Dança/Artes Visuais e Audiovisuais) e pretendam desenvolver as suas aptidões artísticas, bem como aos jovens que querem uma formação sólida para o exercício de uma profissão na área artística ou que pretendem seguir os estudos superiores nesta área.

Os cursos de Música e de Dança são um percurso dos Ensinos Básico e Secundário, sendo que algumas escolas oferecem o nível de Iniciação destes cursos no 1.º ciclo do Ensino Básico. Já os cursos de Ensino Artístico Especializados das áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais são ofertas formativas ao nível do Ensino Secundário (Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto).

A área da Dança pode ser frequentada em regime integrado, articulado e livre. Na área da Música, os níveis Básico e Secundário, podem ser frequentados nos regimes integrado, articulado, supletivo e livre.

De acordo com a Portaria nº 232-A/2018, de 20 de agosto, podemos distinguir os seguintes regimes de Ensino Artístico Especializado nas áreas da Música e Dança:

- Regime integrado caracteriza-se pela frequência de um plano de estudos específico, que engloba a formação geral e artística no mesmo estabelecimento de ensino. Este regime tem como objetivo promover a aquisição de competências nas diversas disciplinas que fazem parte da componente regular e nos domínios da execução e da criação artística especializada. (art.º 3, alínea f).

- Regime articulado os alunos frequentam dois estabelecimentos de ensino. As disciplinas da componente regular são lecionadas nas escolas de ensino geral e as disciplinas das componentes do Ensino Artístico Especializado são asseguradas por uma escola de Ensino Artístico Especializado. (art.º 3, alínea e).

- Regime supletivo caracteriza-se pela frequência na componente artística como complemento da formação integral dos alunos. Para além do currículo normal, frequentam o Ensino Artístico de forma complementar (art.º 3, alínea g).

Existe ainda o regime livre, o qual destina-se a todas as pessoas que queiram aprender a tocar um instrumento/dançar. Não têm de cumprir um programa oficial nem os normativos legais. São aulas mais flexíveis e simples.

Os cursos Artísticos Especializados de nível Básico, 2.º e 3.º ciclos, têm como objetivo garantir aos alunos uma formação artística especializada nas áreas da Música ou da Dança e uma formação geral (ANQEP, 2020). Já os de nível Secundário, com a duração de três anos estão organizados em quatro componentes de formação: formação geral (disciplinas comuns

em todos os cursos), formação científica (formação científica no domínio do respetivo curso), formação técnica artística (desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas essenciais ao perfil profissional) e formação em contexto de trabalho (para as áreas da Dança, dos Audiovisuais e das Artes Visuais – é realizada em empresas ou organizações sendo realizadas atividades profissionais relevantes para a qualificação do profissional). Os cursos terminam com a apresentação e defesa, de um projeto intitulado de “PAA – Prova de Aptidão Artística” / “PAP – Prova de Aptidão Profissional” perante um júri, onde são demonstrados os conhecimentos e as capacidades artísticas adquiridos ao longo da formação (ANQEP, 2020).

Quanto à certificação dos cursos artísticos especializados, os cursos Básicos de Música e Dança concedem o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações e do Quadro Europeu de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho). Já os cursos Secundários artísticos, nas áreas da Dança, Artes Visuais e dos Audiovisuais atribuem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações e do Quadro Europeu de Qualificações. O curso de Música do nível Secundário confere o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações e do Quadro Europeu de Qualificações (ANQEP, 2020).

A conclusão do nível Básico do curso Artístico Especializado está dependente da obtenção do nível igual ou superior a três em todas as disciplinas da formação artística especializada. Já a conclusão do nível Secundário depende da aprovação em todas as disciplinas previstas no curso, na formação em contexto de trabalho (se aplicável) e na Prova de Aptidão Artística. No final do curso é entregue um diploma que atesta a conclusão do Ensino Básico e/ou Secundário (ANQEP, 2020).

Os cursos artísticos especializados podem funcionar em estabelecimentos de ensino particulares e cooperativos, em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública e em conservatórios públicos. À data de janeiro de 2022, tendo em consideração o site do Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP (IGeFE) a rede de estabelecimentos de Ensino Artístico Especializado é composta por 194 escolas, sendo 20 públicas e 174 particulares e cooperativas. Destas, 76 são da região Norte, 34 da região Centro, 57 da região Lisboa e Vale do Tejo, 10 da região do Alentejo e 17 da região do Algarve. Das 20 escolas públicas três estão situadas na região Norte, três na região Centro, nove na região de Lisboa e Vale do Tejo e cinco no Algarve. A região do Alentejo não tem nenhuma escola pública de Ensino Artístico.

A avaliação das escolas de Ensino Artístico no quadro da Avaliação Externa de Escolas

A avaliação das escolas deve ser vista como um fator importante no desenvolvimento e melhoria da educação escolar, sendo fundamental para o sistema educativo (Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Ryan & Telfer, 2011 *in* Sampaio, *et al.*, 2016). A avaliação das

escolas começou a ganhar mais destaque devido às pressões nacionais e internacionais. Em vários países europeus, tal como em Portugal, a avaliação das escolas está legislada e é considerada obrigatória.

Em Portugal, desde os anos 90, tem-se verificado uma evolução no domínio da avaliação das escolas. Contudo, é com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior –, que a avaliação das escolas é definida como obrigatória e num sistema duplo, compreendendo a “avaliação externa” e a “autoavaliação” (artigo 5.º). Ao tornar a avaliação de escolas obrigatória, com esta lei pretende-se assegurar a qualidade do serviço educativo e alcançar padrões educativos internacionais.

Segundo o artigo 6.º desta lei, a autoavaliação tem um carácter obrigatório, desenvolvendo-se em permanência, contando com o apoio da administração educativa e assentando nos seguintes termos de análise:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Esta lei não estabelece normas relativamente aos procedimentos de avaliação, mas determina que o processo de avaliação tenha em consideração os parâmetros: de conhecimento científico; de carácter pedagógico, organizativo, funcional; e de gestão, financeiro e socioeconómico.

O processo de avaliação externa das escolas deve complementar o processo de autoavaliação, pois, assim, há maior probabilidade de se desenvolverem processos efetivos de melhoria da escola, constituindo-se num ciclo de diálogo aberto e contínuo (Devos & Verhoeven, 2003; Reezigt & Creemers, 2005 *in* Sampaio, *et al.*, 2016). Esta complementaridade entre as duas modalidades de avaliação também é recomendada em diversos documentos europeus.

A autoavaliação das escolas deve disponibilizar informações sobre o funcionamento das escolas à comunidade escolar e aos avaliadores e a avaliação externa deve envolver um olhar externo sobre o funcionamento da escola. Assim, torna-se mais fácil construir e

implementar os planos de melhoria da escola. De realçar que é importante envolver os diferentes elementos da comunidade escolar nestes processos.

O processo de autoavaliação desenvolvido por uma equipa representativa da comunidade facilita a identificação dos problemas da escola e ajuda a definir as ações de melhoria adequadas à realidade da escola. Este processo permite que a escola tome autoconhecimento de si mesma e que ocorra uma melhoria. Ou seja, a escola torna-se capaz de identificar e resolver os seus próprios problemas.

Desde 2006 que, em Portugal, as escolas públicas de Ensino Básico e Secundário têm sido alvo do processo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), tendo ocorrido dois ciclos completos e estando um terceiro em curso. O primeiro ciclo de AEE decorreu entre 2006 e 2011. O modelo de avaliação externa era constituído por cinco domínios: Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e, Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola e tinha uma escala de classificação com quatro níveis de classificação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. No segundo ciclo de AEE, que se iniciou em 2011 e terminou em 2017, houve uma reorganização dos domínios de avaliação, reduzindo-se para três: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão. Também se verificou uma alteração da escala de avaliação, tendo-se acrescentado um nível de classificação, o Excelente.

O terceiro ciclo de AEE, atualmente em vigor, iniciou-se em 2018, e passou a ter quatro domínios: Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados. Este terceiro ciclo, ao contrário dos anteriores, passou a incluir as escolas particulares e cooperativas que, até então, não tinham sido alvo do processo de AEE. De referir que as escolas públicas, com este terceiro ciclo, passam a ter três avaliações externas e as escolas particulares e cooperativas apenas uma avaliação externa. De referir que as equipas de avaliadores são constituídas, no 3.º ciclo de AEE, por dois inspetores da IGEC e dois avaliadores externos (docentes ou investigadores do Ensino Superior).

Quanto à autoavaliação das escolas, na transição do 1.º para o 2.º ciclo de avaliação externa de escolas, esta perdeu alguma visibilidade, visto que deixou de ser um fator do domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola e passou a campo de análise do domínio da Liderança e Gestão. Contudo, com a reformulação do quadro de referência no 3.º ciclo, a Autoavaliação passa a constituir um domínio de avaliação com dois campos de análise, que compreendem o desenvolvimento e a consistência e impacto, cada um com referentes e indicadores, que envolvem a sustentabilidade, o planeamento estratégico, a abrangência e rigor das práticas, entre outros.

Segundo o relatório do projeto Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior (AEEENS), no 1.º ciclo de AEE, no domínio da Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola foi onde se verificou uma

maior dispersão dos níveis atribuídos: Muito Bom (5,1%), Bom (41,6%); Suficiente (48,8%); Insuficiente (4,5%). Comparando-se com as classificações dos primeiros anos do segundo ciclo neste domínio, constata-se que os valores são completamente distintos: Excelente (0,5%); Muito Bom (42,2%); Bom (44,8%); Suficiente (12,5%); Insuficiente (0%). Pelos valores das classificações obtidas, pode dizer-se que a autoavaliação contribui para uma melhor classificação do domínio Liderança e Gestão, deixando-se antever que de facto a avaliação interna está em linha com a avaliação externa. (Pacheco, 2015, pp.44 *in* Conselho Nacional de Educação, 2015)

Num estudo realizado no âmbito do projeto AEEENS, com diretores de escolas/agrupamentos de escolas, através do preenchimento de um questionário, que pretendia recolher as perceções dos diretores “enquanto atores primordiais e enquanto testemunhas, relativamente aos impactos da Avaliação Externa de Escolas e aos fatores ou mecanismos que determinam ou influenciam esses impactos” (Rodrigues & Moreira, 2015 *in* CNE, 2015, pp.72), responderam ao questionário 256 diretores (31.5%). Na opinião dos diretores inquiridos, o aspeto que mais contribuiu para o impacto da AEE foi o grau com que influenciou o processo de autoavaliação da escola (Rodrigues & Moreira, 2015 *in* CNE, 2015, pp.80), sendo um dos efeitos mais positivos detetados: a influência da AEE na autoavaliação (Rodrigues & Moreira, 2015 *in* CNE, 2015, pp.82). Uma outra conclusão deste estudo é de que nas

escolas em que existem práticas sistemáticas de autoavaliação, a perceção dos efeitos e impactos da avaliação externa é mais positiva. O efeito é especialmente forte quando considerado em termos da sua eficiência face aos recursos despendidos, e quando considerados os seus efeitos sobre o processo de autoavaliação e sobre a participação da comunidade na vida da Escola. Dada a articulação procurada entre o processo de avaliação externa e a autoavaliação, não é surpreendente que a segunda ajude a potenciar os efeitos da primeira, mas a questão deverá ser dissecada mais em detalhe na discussão.

Rodrigues e Moreira (2015 *in* CNE, 2015, pp.92), com base nos resultados do inquérito, referem que foi o domínio da Autoavaliação que sofreu maior efeito, sendo também o “maior potenciador do impacto da avaliação externa (em linha com Ehren et al., 2015; Gustafsson et al., 2015)”.

A autoavaliação é um dos domínios com classificações mais baixas e alvo de atenção no primeiro ciclo de AEE, havendo assim uma maior probabilidade de progressão (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo & Alferes, 2014).

Como no 2.º ciclo de AEE, a autoavaliação deixou de ser um fator e passou a ser um campo de análise do domínio da Liderança e Gestão, perdendo assim alguma visibilidade e relevância, não é possível analisar diretamente a evolução e melhoria da autoavaliação de

escolas. Contudo, pela análise dos relatórios de AEE, pode-se constatar uma melhoria do processo de autoavaliação, assim como através de alguns estudos de caso (Costa, Delgado, Queirós, Rodrigues & Sousa, 2015; Gomes & Fialho, 2015; Leite, Fernandes, Mouraz, Figueiredo & Sampaio, 2015; Matos, Neto & Fialho, 2015; Mourão & Almeida, 2015 *in* CNE, 2015, pp.91).

Alguns dados sobre a autoavaliação das escolas de Ensino Artístico no quadro da AEE

Os dados revelam que no 1.º ciclo de AEE se utilizaram três níveis da escala na classificação da autoavaliação das escolas de Ensino Artístico (Insuficiente, Suficiente e Bom). O nível Insuficiente foi atribuído em 10% das escolas de Ensino Artístico, o Suficiente em 40% e o Bom em 50% (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018). Embora não seja possível comparar a evolução do 1.º para o 2.º ciclo, com base em classificações, devido à reestruturação do quadro de referência, podemos registar algumas mudanças com base na análise de conteúdo dos relatórios de AEE.

Com efeito, com base na análise das práticas de autoavaliação referenciadas nos relatórios de AEE (1.º e 2.º ciclos) de onze escolas públicas de Ensino Artístico Especializado, verificamos uma evolução das práticas, na maioria das escolas (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018). Assim, quanto às equipas de autoavaliação no 1.º ciclo de AEE, grande parte das escolas tinha equipas constituídas. No entanto, a maioria não era representativa da comunidade educativa e os processos de autoavaliação eram pouco consolidados. Já no 2.º ciclo de AEE, pelo menos metade das equipas foram reestruturadas após a 1.º ciclo de AEE, tornando-se mais representativas da comunidade educativa (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018).

Passando aos pontos fortes, pontos fracos, áreas de melhoria e oportunidades relatados nos relatórios de AEE, constatamos que, no 1.º ciclo de AEE a autoavaliação da escola apareceu nove vezes (em 10 relatórios) como ponto fraco e uma vez como oportunidade (de referir que, uma das escolas analisadas não foi alvo de AEE no 1.º ciclo). Já nos relatórios do 2.º ciclo de AEE, a maioria das escolas apresentam como área de melhoria o processo de autoavaliação (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018). Verificou-se que, no 1.º ciclo de AEE, os pontos fracos relativos à autoavaliação passaram a áreas de melhoria no 2º ciclo. Verificou-se uma certa evolução dos processos de autoavaliação nas escolas alvo de análise, existindo, no entanto, a necessidade de serem melhorados e consolidados (Amorim, Bidarra & Barreira, 2018). Este pensamento vai ao encontro dos resultados apurados pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018, p. 50) que, numa visão geral, de todas as escolas alvo de AEE, no 2º ciclo, a maioria apresenta como mais frágil o processo de autoavaliação.

Num estudo que realizámos com diretores das escolas de Ensino Artístico, no qual obtivemos 57 respostas (tendo sido enviado a 159 escolas), constatamos que, segundo os

diretores, a maioria das escolas de Ensino Artístico particulares e cooperativas não têm processos de autoavaliação implementados, tendo chegado à mesma conclusão com o estudo efetuado com os professores das escolas de Ensino Artístico. Alguns dos diretores inquiridos mencionaram não haver processos de autoavaliação implementados, embora já tivessem sido feitas tentativas para os colocar em prática. Ou seja, não possuem processos de autoavaliação, mas já tentaram, tendo havido possivelmente falta de apoio de uma equipa ou de um técnico especializado na área para ajudar a ultrapassar as dificuldades que, entretanto, foram surgindo na concretização da autoavaliação (Amorim, Bidarra & Barreira, 2019 e Amorim, Bidarra & Barreira, 2021).

Comparando as respostas dos diretores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, verifica-se uma grande diferença em relação às equipas de autoavaliação. Todos os inquiridos das escolas públicas referem que na sua escola existe uma equipa de autoavaliação, enquanto que nas escolas particulares e cooperativas apenas 30% refere ter uma equipa de autoavaliação. Quanto ao processo de autoavaliação a maioria dos inquiridos das escolas públicas (85.7%) refere ter e apenas 38% dos inquiridos das escolas particulares e cooperativas dizem que sim. Comparando com a existência das equipas de autoavaliação, podemos concluir que, nas escolas públicas, apesar de todos os inquiridos referirem a existência de equipa de autoavaliação, o mesmo não se verifica com o processo de autoavaliação. Assim há escolas públicas que têm equipas de autoavaliação constituídas, no entanto não têm processos de autoavaliação implementados, segundo os diretores inquiridos. O contrário acontece com os inquiridos das escolas particulares e cooperativas, onde verificámos que há escolas que não têm equipas de autoavaliação constituídas, mas têm processos de autoavaliação implementados. Pressupomos que, nas escolas particulares e cooperativas, o processo de autoavaliação dos inquiridos que referiram que não tinham equipa, seja efetuado por uma equipa/empresa externa (avaliação interna). Estamos perante culturas de escolas diferentes.

Passando ao estudo que realizamos com os professores de escolas de Ensino Artístico, onde tínhamos como objetivos conhecer as perceções dos professores sobre o processo de autoavaliação e caracterizar as atitudes/opiniões dos professores face ao processo de autoavaliação, obtivemos 562 respostas. Concluimos que, embora a perceção acerca do desenvolvimento de práticas de autoavaliação nas escolas de Ensino Artístico seja indicadora da existência de um certo desenvolvimento das mesmas, com impacto no desempenho profissional dos professores e na organização da escola, existe uma percentagem relevante de inquiridos que não se sente envolvido no processo de autoavaliação e que carece de informação sobre o mesmo. Quanto à adequabilidade do processo de AEE às especificidades das escolas de Ensino Artístico, é considerada nula ou

reduzida com mais frequência, reconhecendo-se, contudo, que a AEE tem impacto no processo de autoavaliação (Amorim, Bidarra & Barreira, 2021).

Os professores inquiridos consideram que o processo de autoavaliação contribui para a equidade e justiça escolar, para certificar a qualidade das práticas e a melhoria do serviço educativo, para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados, bem como para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores e para garantir a qualidade da oferta educativa. Com efeito, o processo de autoavaliação tem sensibilizado para a importância da elaboração de planos de formação do pessoal docente e não docente, provocando, assim, mudanças curriculares/pedagógicas e de avaliação das aprendizagens (Amorim, Bidarra & Barreira, 2021).

Com o estudo realizado com os professores, concluímos que, aparentemente, as práticas de autoavaliação estão mais desenvolvidas nas escolas públicas do que nas escolas particulares e cooperativas, sendo percecionado maior impacto no desempenho profissional dos professores das escolas públicas do que das escolas particulares e cooperativas. Quanto ao impacto na organização da escola, há a perceção de um maior impacto nas escolas públicas do que nas escolas particulares e cooperativas. Quer nas escolas públicas quer nas escolas particulares e cooperativas, a maioria dos inquiridos considera que a sua participação no processo de autoavaliação é moderada, mas registando-se os níveis de “nula” e “reduzida” numa percentagem não desprezível.

Relativamente ao grau de informação dos professores sobre o processo de autoavaliação os professores das escolas públicas estão mais informados do que os das escolas particulares e cooperativas. Quanto à adequabilidade do processo de AEE às especificidades das escolas de Ensino Artístico, não existem diferenças consideráveis entre as perceções dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, a maioria responde “moderada”, mas registando-se os níveis de “nula” e “reduzida” numa percentagem não desprezível. Por último, quanto ao impacto da AEE no processo de autoavaliação a maioria dos professores quer das escolas públicas quer das escolas particulares e cooperativas responde “médio”, contudo verifica-se que nas perceções dos professores das escolas públicas há uma maior tendência para o reconhecimento do impacto do processo de AEE no processo de autoavaliação.

Por último, verificámos que sendo tendencialmente favoráveis as respostas dos professores inquiridos, registam-se algumas diferenças entre as opiniões dos professores das escolas públicas e das escolas particulares e cooperativas, a que não será alheio o facto da maioria destas, aquando da aplicação do questionário, não ter sido alvo do processo de AEE levado a cabo pela IGEC.

CONCLUSÃO

Reconhecida a complexidade da estruturação da educação artística, dos diferentes cursos e da diversidade de instituições que os ministram, impõe-se aprofundar estas especificidades no âmbito da avaliação institucional. Com efeito, o programa de avaliação externa de escolas, que supõe a articulação com a autoavaliação das mesmas, abrange escolas públicas em que estes processos ocorreram a par em dois ciclos avaliativos e escolas particulares e cooperativas que apenas são avaliadas no decorrer do 3.º ciclo avaliativo.

Neste 3.º ciclo de avaliação externa de escolas, que se estende agora às escolas particulares e cooperativas, irão ser avaliadas a maioria das escolas de Ensino Artístico, que até então não tinham sido alvo deste processo de avaliação. Sendo a autoavaliação um domínio destacado no quadro de referência neste ciclo avaliativo, importa conhecer este processo, bem como a influência da avaliação externa no processo de autoavaliação. Importa ainda conhecer em que medida o modelo de avaliação externa capta as especificidades destas escolas de Ensino Artístico, na opinião de diretores e professores destas escolas.

Os dados de que dispomos, recolhidos junto de diretores e professores, apontam para diferenças na implementação do processo de autoavaliação entre as escolas públicas e particulares e cooperativas de Ensino Artístico, e nas opiniões sobre o seu impacto, a que não serão alheias a influência ou pressão da AEE, bem como a cultura de escola e de avaliação. Sendo reconhecida a importância do processo de autoavaliação, ao proporcionar um conhecimento alargado sobre a escola e ao contribuir para a equidade e justiça escolar, bem como para otimizar a gestão de recursos humanos e materiais e o trabalho colaborativo entre os professores, merecem atenção particular o envolvimento dos professores neste processo e a adequabilidade do quadro de avaliação à especificidade das suas escolas.

REFERÊNCIAS

- Amorim, C., Bidarra, M., & Barreira, C. (2021). Autoavaliação das escolas de ensino artístico: percepções dos professores. *ATAS do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Amorim, C., Bidarra, M., & Barreira, C. (2019). Autoavaliação das escolas de Ensino Artístico na opinião dos diretores de escolas. *ATAS do XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Amorim, C., Bidarra, M., & Barreira, C. (2018). Práticas de autoavaliação das escolas de ensino artístico. *ATAS do XIV Congresso SPCE Ciências, Culturas e Cidadanias*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 16-23.

- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série*, 81-94.
- Bidarra, M. G., Barreira, C., Vaz-Rebelo, M., & Alferes, V. (2014). Relatórios de avaliação externa. Da análise das redundâncias à ponderação diferencial dos resultados no primeiro ciclo de avaliação. In Pacheco, J. (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.
- Bidarra, M.G., Barreira, C., & Vaz-Rebelo, M. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coe, R. (2009). School improvement: quality and illusion. *British journal of educational studies*, 57(4), 363-379
- Comissão Europeia (2001). *European report on the quality of school education - sixteen quality indicators*. Luxemburgo: Office for Official Publications of de EC.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: CNE
- Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho [Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema]
- Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro [Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar]
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens].
- Despacho n.º 7415/2020 [Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico]
- Domingos-Fernandes et al. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico. Relatório final revisto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: current practices in OCDE countries and a literature review. *OCDE Education working papers*, 42 - https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-evaluation_218816547156
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Avaliação Externa das Escolas 2014/2015 a 2016/2017 – relatório*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (2019). *Terceiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas – quadro de referência*. Lisboa: IGEC.
- Lei n.º 46/86 [Lei de Bases do Sistema Educativo]
- Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. *Seminário avaliação externa das escolas: modelos, práticas e impacto*. Braga: Universidade do Minho.

- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho [Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais]
- Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho [Define e regulamenta o regime jurídico de concessão do apoio financeiro por parte do Estado no âmbito dos contratos de patrocínio, nos termos e para os efeitos previstos no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior]
- Portaria n.º 140/2018, de 16 de maio [Alteração ao regime de concessão do apoio financeiro aos estabelecimentos de ensino artístico especializado da rede do ensino particular e cooperativo]
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto [Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho]
- Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto [Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho]
- Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto [Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Design de Comunicação, de Design de Produto, de Produção Artística e de Comunicação Audiovisual a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho]
- Retificação n.º 29/2018 [Procede à retificação da regulamentação dos Cursos Artísticos Especializados]
- Sampaio, M., et al. (2016). Efeitos da avaliação externa de escolas nos processos de autoavaliação: convergências e tendências de ação. In Barreira, C., Bidarra, M. & Vaz-Rebello, M. (org.) (2016). *Estudos sobre a avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models e applications*. USA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock.
- Tyler, R. (1942). General statement on evaluation. *Journal of educational research*, 35, 492-501.

AGRADECIMENTOS

Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia com a referência SFRH/BD/128541/2017 MAEE - Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção.

QUINZE ANOS AO SERVIÇO DA MELHORIA: EFEITOS E DESAFIOS DA AUTOAVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Eduarda Rodrigues | Universidade do Minho | lo.eduarda@gmail.com

Resumo

Até à data das primeiras visitas oficiais conduzidas pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC), as práticas de Autoavaliação de Escolas (AE) eram registadas quase exclusivamente em organizações privadas e, ainda assim, com características informais e não sistematizadas. Com a oficialização da Avaliação Externa de Escolas (AEE) foi examinada pela primeira vez a capacidade de autorregulação e melhoria de cada escola, ficando a descoberto o domínio onde se concentravam as maiores fragilidades das organizações avaliadas. Consequentemente, não é de admirar que a Autoavaliação se tornasse o grande desafio das escolas e o aspeto mais visível da AEE. Desde então um longo caminho foi percorrido e os efeitos tornaram-se (quase) imediatamente visíveis, pois, apesar de todas as dificuldades, dúvidas e faltas de apoio, foram as equipas de autoavaliação que mais contribuíram para a construção da identidade dos agrupamentos, para a edificação dos seus objetivos e metas e para a definição de projetos, espaços e recursos comuns aos agrupamentos. O reconhecido mérito da autoavaliação tornou-a alvo de vários estudos científicos que pretendem esclarecer as mais variadas questões que vão desde o modo como se organizaram as equipas, aos efeitos produzidos pela sua ação. Mas será que a autoavaliação é já uma prática arraigada das escolas ou continuará dependente e servil da AEE e consequentemente montada para responder às inspeções periódicas da IGEC? Uma análise qualitativa a 57 estudos científicos publicados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e conduzidos entre 2006 e 2020 confirma que as equipas de autoavaliação criadas tendem a traçar um diagnóstico da organização, analisando os pontos fortes e áreas a melhorar apontadas pela AEE, recolhendo dados de forma sistemática para posteriormente fazer chegar os resultados a todos os interessados, nomeadamente às equipas inspetivas. Contudo, expõem a falta de apoio e orientação sentida que vem sendo colmatada com o recurso a modelos externos como o *Common Assessment Framework* (CAF), PAR ou Observatórios universitários, que ampararam as equipas com formação, metodologias e procedimentos que sustentam as suas práticas autoavaliativas.

Palavras-chave: Autoavaliação de escolas; Avaliação externa de escolas; Inspeção-Geral e Educação e Ciência

INTRODUÇÃO

Prevista desde a Lei de bases do sistema educativo (Lei 46/86) a avaliação das escolas concretizou-se apenas em 2002 com a lei 31/2002 de 20 de janeiro, que aprova o Sistema de avaliação da educação do ensino não superior e materializou-se em 2006 quando as equipas inspetivas da Inspeção-Geral de Educação e Ciência (IGEC) iniciaram as suas visitas às escolas.

No primeiro ciclo de AEE (2006-2011), o domínio da capacidade de autorregulação e melhoria da escola, foi o que apresentou as prestações mais baixas na maioria das escolas

(Lima, G., 2011), e, conseqüentemente a área de maior investimento por partes dos seus atores.

De então para cá as escolas percorrerem um longo caminho: foram criadas equipas, partilharam-se experiências, procurou-se apoio externo. Afinal, as escolas reconheciam a autoavaliação como “um mecanismo eficaz na construção da identidade do agrupamento, porque permite a construção de objetivos e a definição de projetos, espaços e recursos comuns ao agrupamento” (Baptista, M^a. E., 2007, p. 138)

Este reconhecimento tornou-a alvo de vários estudos que pretendiam perceber como é que as escolas se organizaram, quem foram os envolvidos, que objetivos preconizaram, que dados consideraram pertinentes recolher, que produtos daí resultaram, quais as principais dificuldades encontradas ao longo do seu processo e que efeitos se observaram.

O presente artigo tem como ambição trazer algumas das conclusões desses estudos e iluminar sobre os desafios que ainda se apresentam às equipas de autoavaliação dos agrupamentos e escolas do nosso país.

METODOLOGIA

Este artigo emerge de uma pesquisa mais abrangente que tem como principal objetivo conhecer o impacto e os efeitos da avaliação externa de escolas e da autoavaliação desde o seu início em 2006. Mantendo aqui o nosso foco centrado na autoavaliação, pretende-se saber se a autoavaliação é já uma prática arraigada das escolas ou se continua dependente e servil da AEE e conseqüentemente montada para responder às inspeções periódicas da IGEC?

Para o efeito foi conduzida uma pesquisa a todos os estudos científicos (teses de doutoramento e dissertações de mestrado) publicados e disponibilizados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e conduzidos entre 2006 e 2020. Aos estudos encontrados foram ainda adicionados aqueles que, não estando disponíveis no RCAAP, a autora teve acesso por estar integrada nos projetos da FCT PTDC/CPE-CED/116674/2010 – Avaliação externa de escolas do ensino não superior (AEEENS) e o PTDC/CED-EDG/30410/2017 – Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal (MAEE). No final foram validados 57 documentos cuja temática central é a autoavaliação/avaliação interna das escolas.

Cumprir ainda acrescentar que os documentos pertencem a universidades e institutos superiores públicos e privados de Portugal continental e seus arquipélagos estando representadas todas as áreas geográficas das universidades pertencentes ao primeiro projeto FCT referido: Norte (Universidade do Minho e Universidade do Porto), Centro (Universidade

de Coimbra), Lisboa e vale do Tejo (Universidade de Lisboa), Alentejo (Universidade de Évora) e Algarve (Universidade do Algarve).

As dissertações e teses foram categorizadas para facilitar a sua análise que se cumpriu através da análise de conteúdo. Na criação das categorias optou-se por uma leitura flutuante aos documentos e deles fazer emergir e sua categoria. Deste modo foram criadas quatro categorias: a primeira cujos documentos se centram essencialmente na Autoavaliação de escolas (n=27), a segunda foca diferentes Modelos de autoavaliação (n=10), uma outra categoria dissecar o seu Impacto e efeitos (n= 9) e finalmente a última categoria é composta por documentos que confrontam e analisam a Avaliação externa de escolas e autoavaliação (n=11).

Da primeira categoria fazem parte as dissertações de mestrado de Almeida, A. (2019); Baptista, M^a. E. (2007); Cabaço, M^a. H. (2011); Cepa, P. (2012); Curado, I. (2010); Ferreira, A.C. (2016); Ferreira, M^a A. (2018); Figueiredo, C. (2010); Gonçalves, A. (2015); Leal, A. M^a. (2009); Lima, G. (2011); Maia, I. (2011); Martins, M. (2019); Mourão, M. (2009); Outeiro, M^a L. (2011); Santos, M^a. L. (2013); Santos, R. (2017); Santos, R. (2020) e Vasconcelos, S. (2014) e as teses de doutoramento de Chainho, C. (2020); Gomes, S. (2015); Gonçalves, R. (2013); Guerreiro, H. (2015); Martins, L. (2014); Reis, M^a. A. (2010); Simões, G. (2010) e Sousa, A. (2014).

Os autores das dissertações de mestrado que analisaram os modelos de autoavaliação são Campos, M^a L. (2008); Cardoso, S. (2011); Correia, S. (2006); Maio, M. (2012); Matos, A. P. (2010); Ribeiro, I. (2015); Salvador, C. (2015); Silva, M^a. C. (2007); Silva, P. (2012). A este grupo pertence ainda a tese de doutoramento de Correia, S. (2011).

A categoria impacto e efeitos da autoavaliação é composta unicamente por dissertações de mestrado e os seus autores são: Areal, A. (2014); Athayde, A. (2016); Correia, J. (2011); Faria, R. (2020); Micaelo, M^a: F. (2012); Santos, M. (2015); Santos, P. (2015); Santos, T. (2009) e Tavares, P. (2017).

Finalmente de modo balanceado, a última categoria é assinada pelos mestrandos Afonso, E. (2014); Costa, S. (2018); Fernandes, C. (2018); Nunes, M. (2016); Soares, M^a. M. (2012) e Sobreiro, C. (2012) e pelos doutorandos Castro, H. (2012); Correia, A. P. (2016); Gonçalves, H. (2017); Sampaio, M. (2018) e Tristão, E. (2016).

RESULTADOS

Os documentos validados e analisados forneceram informação pertinente e, em certos casos surpreendentes sobre o modo como é conduzida a autoavaliação, em que aspetos escolares incide ou quem são os principais envolvidos. As conclusões são transversais a todas as categorias e acentuam ainda algumas fragilidades que devem ser consideradas pelos envolvidos. Para facilitar a sua apresentação, as principais conclusões de cada

categoria serão apresentadas obedecendo à ordem de apresentação e tendo em consideração a sua importância.

Assim, e em primeiro lugar, é implícito num vasto número de documentos que a AEE é considerada “não só o impulsionador do processo de AE em si, mas também um promotor de um desempenho de maior qualidade, com a sua atuação no terreno” (Santos, M^a. L., 2013, p. 173) (Gonçalves, A., 2015; Maia, I., 2011; Santos, R., 2020). Porém, regista-se frequentemente o efeito perverso de existir unicamente no sentido de melhor servir a AEE “cumprindo formalidades” (Chainho, C. 2020; Guerreiro, H., 2015; Martins, L., 2014; Simões, G., 2010). Se é verdade que o envolvimento de todos atores escolares promove um maior sucesso em todo o processo avaliativo institucional, continua a verificar-se “um total desconhecimento do processo por parte de um elevado número de docentes (Martins, M., 2019, p. VII). As equipas são maioritariamente compostas por docentes e sem a representatividade dos vários elementos de toda a comunidade educativa (Gomes, S., 2015; Gonçalves, R., 2013; Martins, L., 2014; Santos, M^o. L., 2013; Santos, R., 2020; Vasconcelos, S., 2014). Também é comum as equipas serem propostas pela direção e não voluntárias, pelo aporte de trabalho que impõe aos seus elementos (Martins, M., 2019), o que dificulta o trabalho colaborativo e de equipa (Chainho, C., 2020; Figueiredo, C., 2010; Gonçalves, R., 2013; Martins, L., 2014). As equipas de AE, tendem a traçar um diagnóstico da Organização (Outeiro, M^a. L., 2011), analisando os pontos fortes e áreas a melhorar apontadas pela AEE, recolhendo dados de forma sistemática e posteriormente fazendo chegar os resultados a todos os interessados (Almeida, A., 2019; Guerreiro, H., 2015; Martins, L., 2014; Reis, M^a. A., 2010; Santos, R., 2020). O foco principal da maioria das equipas continua a centrar-se nos resultados académicos dos alunos (Chainho, C., 2020; Gomes, S., 2015; Martins, L., 2014; Vasconcelos, S., 2014) e nos dados do insucesso e abandono escolar (Martins, L., 2014). A recolha da informação é quase exclusivamente sempre feita através de inquéritos por questionário sem grande diversificação instrumental (Gonçalves, R., 2013; Guerreiro, H., 2015; Maia, I., 2011; Martins, L., 2014), ficando longe de se constituírem como sistemas de autoavaliação sistemáticos, refletidos e participados (Chainho, C., 2020).

A segunda categoria de análise, Modelos de autoavaliação, sublinha que as organizações, reconhecendo as suas limitações e dificuldades na tarefa de se autoavaliarem, recorrem a modelos externos como os modelos CAF, PAR ou Observatórios universitários, que apoiam as equipas assegurando-lhes a segurança e procedimentos necessários para o reforço das práticas autoavaliativas (Cepa, P., 2012; Figueiredo, C., 2010; Gomes, S., 2015; Maia, I., 2011; Martins, L., 2014; Mourão, M., 2009; Santos, R., 2020). No entanto podemos afirmar que, se o amigo crítico, ou apoio externo ajuda as escolas a manter a objetividade durante todo o processo avaliativo (Areal, A., 2014), também é verdade que pode surgir o efeito nefasto de transferência de responsabilidades da escola para o amigo crítico, que

recebe, analisa e devolve os dados recolhidos pelas equipas, desinvestindo-se na área da AE (Maia, I., 2011). Uma outra conclusão refere que a AE promove ainda a imagem externa da escola (Gonçalves, R., 2013; Maia, I., 2011; Santos, M^a. L., 2013) ao nível municipal, regional e mesmo nacional.

A grande maioria dos estudos analisados na categoria impacto e efeitos da autoavaliação, confirmam que a AEE é um alerta para os problemas e funciona como um propulsor para a mudança através da AE (Faria, R. 2020; Tavares, P., 2017). Esta, por sua vez, não possui práticas consistentes e reduz-se a um “relatório de atividades realizadas” (Faria, R. 2020; Micaelo, M^a. F., 2012). Sublinham o papel preponderante das lideranças, uma vez que asseguram a “partilha dos processos de tomada de decisão e responsabilidades”. Estas originam lideranças múltiplas que devem “assumir uma visão prospetiva do desenvolvimento escolar” (Santos, P., 2015). Igualmente importante, verifica-se que após os processos de AE se revelaram melhorias nos resultados académicos dos alunos, na gestão e funcionamento da organização e na prestação do serviço educativo (Almeida, A., 2019; Cabaço, M^o. H., 2011; Cepa, P., 2011; Gomes, S., 2015; Outeiro, M^a. L., 2011; Santos, M^a. L., 2013; Sousa, A., 2014), no planeamento e na gestão das atividades e nas práticas profissionais, isto é, ao nível pedagógico (Cabaço, M^a. H., 2011; Sousa, A., 2014) ainda que, para certos autores, esses efeitos não se reflitam nas práticas pedagógicas nas salas de aula (Gonçalves, R., 2013; Santos, M^a. L., 2013).

Na sua última categoria de análise, as dissertações e teses mostram que a AEE despoleta a reflexão e o unir de esforços da comunidade educativa, (Costa, S., 2018; Gonçalves, H., 2017; Sampaio, M., 2018), acusando também falta de conhecimento e déficit de formação na área da avaliação e da justiça social (Sampaio, M., 2018). Sempre que as escolas constroem os seus próprios referenciais para se autoavaliarem, estes tendem a mimetizar aquele usado pela IGEC (Correia, A.P., 2016) e as estratégias adotadas traduzem-se num plano de melhoria (nem sempre existente ou disponível) e não traduz o conhecimento produzido pela autoavaliação, nem reflete a complexidade da organização escolar (Afonso, E., 2014; Correia, A.P., 2016).

CONCLUSÕES

Uma análise qualitativa a 57 estudos científicos publicados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e conduzidos entre 2006 e 2020 confirma que as equipas de autoavaliação criadas tendem a traçar um diagnóstico da organização, analisando os pontos fortes e áreas a melhorar apontadas pela AEE, recolhendo dados de forma sistemática para posteriormente fazer chegar os resultados a todos os interessados, nomeadamente às equipas inspetivas. Contudo, expõem a falta de apoio e orientação sentida que vem sendo colmatada com o recurso a modelos externos como o CAF, PAR ou

Observatórios universitários, que ampararam as equipas com formação, metodologias e procedimentos que sustentam as suas práticas autoavaliativas.

Neste contexto, as equipas de autoavaliação enfrentam desafios que precisam ser enfrentados, discutidos e alvo de reflexão profunda por parte de todos os interessados e envolvidos nos seus processos.

Começando exatamente neste ponto, é urgente criar estratégias que envolvam não só todos os docentes como os demais elementos da comunidade educativa. Ainda que não haja necessidade de um envolvimento direto, os estudos mostram que ainda existe um total alheamento de um elevado número de docentes e um número maior dos restantes elementos da comunidade educativa.

A formação dos professores na área seria então uma mais valia para quem pertence à equipa de autoavaliação, mas também para quem não percebeu ainda a sua importância na promoção da melhoria das organizações educativas.

As constantes alterações legislativas são apontadas como responsáveis pelo desânimo registado nas equipas que, sem modelos orientadores, se deparam com novos conceitos, novas exigências, novos documentos a respeitar com uma frequência superior à desejável. As equipas precisam de tempo e formação para se apropriarem de conceitos, prepararem documentos mais diversificados, trocarem e partilharem experiências e boas práticas com outras escolas. Só assim poderão crescer e se implicar-se com os objetivos definidos pela equipa e para a organização e conseqüentemente pela tutela e para o sistema educativo.

Em suma, é imperativo que a escola se conheça verdadeiramente, que reconheça os seus pontos frágeis e se empodere dos seus pontos fortes, se familiarize com todas as etapas do processo de autoavaliação, que defina os seus objetivos e se comprometa na sua concretização, que consiga o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa e que seja de verdade autónoma. Só assim será capaz de gerir, “de uma forma equilibrada a tensão entre o controlo e a regulação” (Serafim, S., 2011, p. 500).

REFERÊNCIAS

- Afonso, E. (2014). *Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de melhoria*. Dissertação de mestrado. Bragança: Instituto politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/11584>.
- Almeida, A. (2019). *A dinâmica do processo de autoavaliação num agrupamento de escolas de excelência. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/4270>.

- Areal, A. (2014). *Processo de implementação da autoavaliação na escola. Contributos para a sua definição*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3405>.
- Athayde, A. (2016). *A autoavaliação como processo de melhoria: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/23053>.
- Baptista, M. E. (2007). *A autoavaliação: estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade: estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/679>.
- Cabaço, M. H. (2011). *A metamorfose do processo de autoavaliação: estudo numa escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/6149>.
- Campos, M. L. (2008). *Importância da supervisão e da inspeção no âmbito do projeto EAAE*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1325>.
- Cardoso, S. (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18112>.
- Castro, H. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem. Um estudo de caso múltiplo*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/10121>.
- Cepa, P. (2012). *Autoavaliação de Escola*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.14/11361>.
- Chainho, C. (2020). *Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de um caso num agrupamento de escolas*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/2785>
- Correia, A. P. (2016). *A avaliação das escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. Dissertação de mestrado. Évora: Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174>
- Correia, J. (2011). *Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5837>.
- Correia, S. M. (2006). *Dispositivo de autoavaliação de escola: intenção e ação. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6201>.

- Correia, S. M. (2011). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/19723>.
- Costa, S. (2018). *Mecanismos de autorregulação em contextos Socioeconómicos desfavoráveis. O processo de autoavaliação num agrupamento Teip no período 2010 a 2017 e a sua relação com a Avaliação externa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/27099>.
- Curado, I. (2010). *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3126>.
- Faria, R. (2020). *A importância das práticas de autoavaliação de uma organização escolar na consecução do seu projeto educativo*. Dissertação de mestrado. Porto: Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16292>.
- Fernandes, C. (2018). *Avaliação institucional: promoção da autonomia ou hiperburocracia? Estudo de caso num agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/59094>.
- Ferreira, A. C. (2016). *A Autoavaliação da Organização Escolar: Processo Formal ou Transformador?* Dissertação de mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-douro. <http://hdl.handle.net/10348/7201>.
- Ferreira, M. A. (2018). *Avaliação organizacional: olhares de diretores escolares e coordenadores das equipas de autoavaliação. Um estudo em três escolas*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/33391>.
- Figueiredo, C. (2010). *Assessoria e autoavaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/118954>.
- Gomes, S. (2015). *Autoavaliação em escolas do Alentejo. Constrangimentos e oportunidades*. Tese de doutoramento. Évora: Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/15920>.
- Gonçalves, A. C. (2015). *A produção escrita sobre autoavaliação de escolas em Portugal (1986-2014). Contributo para a compreensão da construção discursiva de uma política*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/22538>.
- Gonçalves, H. (2017). *Stand up... quality! Fazeres e dizeres na avaliação da escola*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de humanidades e tecnologias (Instituto de Educação). <http://hdl.handle.net/10437/8191>.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/9421>.

- Guerreiro, H. (2015). *Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: um estudo de caso múltiplo em escolas públicas Portuguesas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/20306>.
- Leal, A. M. (2009). *A atividade de trabalho dos professores do 1º ciclo: um estudo de caso num contexto de autoavaliação de escolas*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/80799>.
- Lima, G. (2011). *Avaliar a autoavaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes*. Dissertação de mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança <http://hdl.handle.net/10198/6147>.
- Maia, I. (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições do ensino público não-superior. A influência da avaliação externa nas práticas de autoavaliação*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18027>.
- Maio, M. (2012). *Autoavaliação de um agrupamento: um percurso de melhoria da qualidade de gestão e do serviço educativo da escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Lusófona do Porto, Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10437/3065>.
- Martins, L. (2014). *A autoavaliação das escolas: procedimentos e perspetivas em análise*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/16706>.
- Martins, M. (2019). *Autoavaliação. Qual a Importância que lhe é dada? Um estudo de caso*. Faro: Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/14109>.
- Matos, A. P. (2010). *Autoavaliação de uma escola de ensino particular: aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/1782>.
- Micaelo, M. F. (2012). *Autoavaliação e Autonomia curricular da escola. Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/30246>.
- Mourão, M. (2009). *A autoavaliação das escolas: o olhar dos atores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa <http://hdl.handle.net/10451/4323>.
- Nunes, M. (2016). *Autoavaliação – Uma Melhoria para as Escolas*. Dissertação de mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/5313>.
- Outeiro, M. L. (2011). *Autoavaliação de escolas: Atitude dos professores*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/2808>.
- Reis, M. A. (2010). *Papel da assessoria na autoavaliação das escolas*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1121>.

- Ribeiro, Í. (2015). *Construção de um dispositivo de autoavaliação com a colaboração dos docentes*. Dissertação de mestrado. Porto: Instituto Politécnico do Porto (Escola Superior de Educação). <http://hdl.handle.net/10400.22/7739>.
- Sampaio, M. (2018). *Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/111853>.
- Santos, M. (2015). *Autoavaliação e melhoria contínua numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/28961>.
- Santos, M. L. (2013). *A autoavaliação de escola: um contributo para a análise da representação dos professores*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. <http://hdl.handle.net/11328/935>.
- Santos, R. (2020). *Autoavaliação nas Escolas: da imposição à ação*. Tese de doutoramento. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/9856>.
- Santos, R. (2017). *Como otimizar os efeitos da autoavaliação*. Dissertação de mestrado. Porto: Politécnico do Porto (Escola Superior de Educação). <http://hdl.handle.net/10400.22/11296>.
- Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso 2005-2008*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho <http://hdl.handle.net/1822/11531>.
- Silva, M. C. (2007). *Dispositivos de avaliação interna da organização escolar – a diversidade de caminhos*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, P. (2012). *A Supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do Modelo CAF*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/4858>.
- Simões, G. (2010). *Autoavaliação da escola: regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3067>.
- Soares, M. M. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/23437>.
- Sobreiro, C. (2012). *Autoavaliação e avaliação externa das escolas: Uma análise a partir dos projetos de intervenção dos diretores*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/11943>.
- Sousa, A. (2014). *Construções da autoavaliação de escolas: discursos sentidos*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/104141>.

- Tavares, P. (2017). *A importância da autoavaliação na agenda do diretor escolar – um caso em análise*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/29504>.
- Tristão, E. (2016). *A autoavaliação como instrumento das políticas de avaliação externa das escolas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/25073>.
- Vasconcelos, S. (2014). *A perceção dos órgãos de gestão sobre a Avaliação feita nas unidades de gestão - um Estudo de Caso*. Dissertação de mestrado. Almada: Instituto Jean Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/23855>.

AGRADECIMENTOS

Este artigo inscreve-se no âmbito do projeto FCT (PTDC/CED-EDG/30410/2017) - Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal (MAEE).

2. AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

A AUTOAVALIAÇÃO NA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS: FUNÇÃO FORMATIVA

Sofia Rodrigues | Universidade do Minho | rodisofia@hotmail.com

Ila Beatriz Maia | Universidade do Minho | ib.maia@hotmail.com

Resumo

As atuais políticas nacionais de educação, alinhadas com as orientações transnacionais de referência, realçam a necessidade de reconfiguração da escola, com o objetivo de apoiar a melhoria das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar. Algumas destas mudanças são preconizadas no campo da Avaliação, a qual se assume com um papel central ao nível do desenvolvimento do currículo, nomeadamente na mudança e na melhoria de práticas curriculares e no funcionamento da própria escola. A avaliação das escolas do ensino não superior (AEENS) tem como propósito contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, promovendo a inclusão de todas as crianças e jovens. Em Portugal, a AEENS estrutura-se através dos processos de autoavaliação e de avaliação externa (Lei n.º 31/2002), sendo concretizada, desde 2006, através de referenciais nacionais de Avaliação Externa das Escolas (AEE). A AEE constitui-se como tema central do presente estudo, particularmente ao nível do 3.º ciclo, com foco no domínio da Autoavaliação, tendo como objetivo quer identificar o caráter formativo dos relatórios da AEE, no domínio da Autoavaliação, quer verificar se os relatórios de AEE apresentam um caráter qualitativo, formativo e globalizante da avaliação, com foco nas estratégias e nas práticas de melhoria contínua do trabalho das escolas. Em termos metodológicos, o estudo é de natureza mista, tendo sido realizada uma análise do referencial do 3.º ciclo de AEE e dos relatórios de AEE das escolas avaliadas até outubro de 2021, na área territorial Norte da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Os dados foram analisados através de procedimentos estatísticos e da análise de conteúdo. Os resultados indicam que o caráter formativo é ainda incipiente, verificando-se, maioritariamente, uma tendência descritiva e padronizada. Neste sentido, impera que os relatórios da AEE espelhem o caráter formativo e construtivo apresentado no seu referencial.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação externa das escolas; Avaliação formativa.

INTRODUÇÃO

As atuais políticas de *accountability*, centradas na eficiência dos resultados e na responsabilização, apontam para um conceito de avaliação orientado para a qualidade baseada em resultados (Williamson, 2017).

Neste contexto, a avaliação institucional emerge como objeto específico da avaliação (Banco Mundial; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico; União Europeia), definindo-se por *standards* e concebendo-se por referenciais de avaliação.

Pela pluralidade de abordagens, face à sua natureza transdisciplinar e ainda pelos seus impactos e efeitos, os estudos centrados nos referenciais de avaliação envolvem políticas, processos e práticas (Pacheco, Morgado & Sousa, 2020).

Neste sentido, diversos países têm implementado variados modelos de avaliação das escolas do ensino não superior (AEENS) (Eurydice, 2004; OECD, 2013), assumindo diferentes denominações, tais como: supervisão, inspeção e avaliação, sendo, no entanto, transversal o seu entendimento como meio de controlo, monitorização e promoção da qualidade das escolas (Ehren & Visscher, 2006; Penninckx, 2017).

A construção de referenciais de avaliação externa engloba a Autoavaliação de Escolas (AAE) como elemento central da avaliação interna, com a tendência para a valorização do modelo SWOT (Segerholm, Lindgren & Novak, 2021).

São diversos os estudos internacionais (Ehren & Visscher, 2006; Penninckx, 2017) e nacionais (Guerreiro, 2015; Pacheco et al, 2014; Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016; Sousa & Pacheco, 2018) que se têm debruçado sobre os processos de Avaliação das Escolas, os seus impactos e os seus efeitos. Tendo sido destacado o contributo destas avaliações, ressaltando o carácter formativo das mesmas, no sentido de impulsionar a melhoria da qualidade das escolas.

Em Portugal, o sistema implementado denomina-se Avaliação Externa das Escolas (AEE) e assume-se com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, promovendo a inclusão de todas as crianças e jovens e favorecendo a melhoria das escolas.

O presente estudo, de natureza mista (Bogdan & Biklen, 1994), baseado na análise documental (relatórios de avaliação do 3.º ciclo da AEE), incide na identificação e na análise dos pontos fortes, das áreas de melhoria e dos juízos avaliativos relativos ao domínio da Autoavaliação. O objetivo central consiste em identificar o carácter formativo dos relatórios da AEE, no domínio da Autoavaliação.

Sinergias entre a Autoavaliação e a Avaliação Externa das Escolas

A AAE é um processo de análise da organização escolar, no qual se pretende que a escola se observe a si própria, exigindo uma atitude reflexiva e crítica, possibilitando a conceção e a implementação de planos de melhoria (Santos Guerra, 2003a, cit. Silvestre, Saragoça & Fialho, 2016). Constitui-se, deste modo, como um processo de análise sistemática e crítica da sua qualidade, realizada de forma participada pela comunidade educativa, identificando os pontos fortes e as áreas de melhoria da escola (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2016), estando, assim, em consonância com os propósitos da AEE, assentes na noção central de melhoria da qualidade.

Em Portugal, a AAE e a AEE foram instituídas pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, em que o Art.º 5.º dá ênfase à complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa. Desse modo, em 2006, teve início o processo de AEE, estando atualmente a decorrer o 3.º ciclo de AEE, o qual se concretiza através de um referencial baseado na

continuidade da experiência já acumulada, em articulação com as políticas educativas (Abrantes, 2018).

O atual referencial de AEE perspetiva a autoavaliação "como síntese e valorização da avaliação interna e da avaliação externa, que suporta o desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico da escola, validando, desta forma, a ideia de que a autoavaliação necessita de ser reforçada e que esta é um instrumento de autonomia da escola." (Abrantes, 2018, p. 20).

Neste sentido, a autoavaliação apresenta-se, pela primeira vez, como domínio autónomo, assumindo-se como um dos objetivos deste ciclo aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas. Consagrando-se um processo de avaliação institucional das escolas orientado pela sua ação organizacional, curricular e pedagógica, bem como uma conceção de avaliação externa fundamentada em práticas internas de avaliação (Abrantes, 2018; IGEC, 2019).

É neste contexto que a AEE se constitui potencialmente como promotora da autoavaliação da escola, contribuindo para o empoderamento da escola e dos professores (Leite & Sampaio, 2020).

METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza mista (Bogdan & Biklen, 1994), baseado na análise documental do referencial do 3.º ciclo de AEE e dos relatórios de avaliação do 3.º ciclo da AEE, publicados na página WEB da IGEC, foi realizado em duas fases.

A fim de atingir o objetivo desta investigação, identificar o carácter formativo dos relatórios da AEE, no domínio da Autoavaliação, a primeira fase, incidiu na identificação e análise dos pontos fortes e das áreas de melhoria relativos ao domínio da Autoavaliação, considerando a distribuição por campos de análise e referentes (n=77). Na segunda fase, centrou-se na identificação e análise dos pontos fortes, das áreas de melhoria e dos juízos avaliativos, considerando a distribuição pelos campos de análise e indicadores (n=21).

Deste modo, procuramos perceber se os relatórios de AEE apresentam um carácter qualitativo, formativo e globalizante da avaliação, focando-se nas estratégias e práticas de melhoria contínua do trabalho das escolas.

No âmbito do 3.º ciclo de AEE, iniciado em 2018, mas suspenso em março de 2020 devido à pandemia de Covid-19, foram avaliados até ao momento 77 Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas, a nível nacional, em função de um referencial que contempla quatro domínios: Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo; Resultados. Cada um destes domínios está organizado em campos de análise, referentes e

indicadores, correspondendo ao domínio da Autoavaliação dois campos de análise, quatro referentes e 15 indicadores (Quadro 1):

Quadro 1

O domínio da Autoavaliação no referencial da AEE

Campos de análise	Referentes	Indicadores
DESENVOLVIMENTO	Organização e Sustentabilidade da Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola • Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola • Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa
	Planeamento Estratégico da Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação da autoavaliação à realidade da escola • Centralidade do processo de ensino e aprendizagem • Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa
CONSISTÊNCIA E IMPACTO	Consistência dos Critérios da Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Abrangência do processo de recolha de dados • Rigor do processo de análise dos dados • Melhoria contínua do processo de autoavaliação • Monitorização e avaliação das ações de melhoria
	Impacto das Práticas da Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola • Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular • Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem • Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto • Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)

A recolha de dados foi realizada, através da análise de conteúdo (Esteves, 2006), tendo como *corpus* documental os relatórios divulgados pela IGEC na página-Web, consistindo, numa primeira fase, na identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria e, numa segunda, na sua distribuição por campos de análise e por referentes. São usados, também, procedimentos de estatística descritiva (Quivy & Campenhoudt, 2005). No total, dos 77 relatórios de avaliação externa, há 112 pontos fortes e 104 áreas de melhoria.

RESULTADOS

Primeira fase

Na primeira fase do estudo, no total dos 77 relatórios de AEE, foram expressos 112 Pontos Fortes e 104 Áreas de Melhoria relacionados com a autoavaliação.

Relativamente à distribuição dos Pontos Fortes, considerando os campos de análise e referentes, verifica-se a seguinte categorização:

Tabela 1

Distribuição dos Pontos Fortes por campos de análise e referentes

Campos de análise	Referentes
Desenvolvimento (53,6%)	Organização e sustentabilidade da autoavaliação (36,6%)
	Planeamento estratégico da autoavaliação (17%)
Consistência e impacto (46,4%)	Consistência das práticas de autoavaliação (29,4%)
	Impacto das práticas de autoavaliação (17%)

Estes resultados revelam que mais de metade dos Pontos Fortes enunciados estão relacionados com o campo de análise Desenvolvimento (53,6%). Destes, 36,6% referem-se à “Organização e Sustentabilidade da autoavaliação” e 17% ao “Planeamento estratégico da autoavaliação”. Ao nível da Consistência e Impacto (46,4%), verifica-se que 29,4% se concentram nas questões relacionadas com a “Consistência das práticas de autoavaliação” e 17% no “Impacto das práticas de autoavaliação”.

Considerando estes dados, é possível constatar que o campo de análise Desenvolvimento revela uma maior consolidação comparativamente com o campo de análise Consistência e Impacto, principalmente ao nível do referente “Organização e Sustentabilidade da autoavaliação” (36,6%).

Apresentamos de seguida os resultados relativos à distribuição das Áreas de Melhoria considerando os campos de análise e referentes:

Tabela 2

Distribuição das Áreas de Melhoria por campos de análise e referentes

Campos de análise	Referentes
Desenvolvimento (28,8%)	Organização e sustentabilidade da autoavaliação (19,2%)
	Planeamento estratégico da autoavaliação (9,6%)
Consistência e impacto (71,2%)	Consistência das práticas de autoavaliação (55,8%)
	Impacto das práticas de autoavaliação (15,4%)

Relativamente às Áreas de Melhoria, verifica-se que a grande maioria é enunciada no âmbito da Consistência e Impacto (71,2%) e apenas 28,8% são referidas no âmbito do campo de análise de Desenvolvimento.

Mais de metade das Áreas de Melhoria enunciadas (55,8%) relacionam-se com as questões da “Consistência das práticas de autoavaliação”, constatando-se a necessidade de se proceder a uma melhoria significativa a este nível, seguindo-se “Organização e sustentabilidade da autoavaliação” (19,2%), “Impacto das práticas de autoavaliação” (15,4%) e “Planeamento estratégico da autoavaliação” (9,6%).

Quando analisados globalmente, os resultados revelam que nos campos de análise, por um lado, há um maior equilíbrio nos Pontos Fortes e, por outro, uma maior discrepância nas Áreas de Melhoria.

Numa análise qualitativa, observa-se que as boas práticas de autoavaliação estão relacionadas com os seguintes pontos fortes: um modelo abrangente e consistente; o perfil da equipa; o ajuste da autoavaliação à realidade da escola; o envolvimento da comunidade educativa no processo; a confluência dos procedimentos de avaliação interna e autoavaliação; os procedimentos metódicos, regulares e abrangentes da autoavaliação; a divulgação dos resultados da autoavaliação; a qualidade técnica dos relatórios de autoavaliação e o impacto na melhoria organizacional, nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento curricular e na promoção da educação inclusiva.

Segunda fase

Na segunda fase deste estudo, referente à análise dos 21 relatórios da área territorial Norte da IGEC, para melhor percebermos o contexto dos dados, analisamos primeiramente as classificações obtidas pelos Agrupamentos de Escola/Escolas não agrupadas no domínio da Autoavaliação. Dos 21 relatórios analisados 14% apresentam, neste domínio, a classificação Muito Bom (3); 48% Bom (10); 33% Suficiente (7) e 5% Insuficiente (1), sendo de referir que em nenhum dos relatórios analisados foi atribuída a classificação de Excelente.

Ao analisarmos os relatórios, considerando os Pontos Fortes e Áreas de Melhoria e a sua distribuição por campos de análise, verificamos os seguintes dados:

Tabela 3

Distribuição dos Pontos Fortes e das Áreas de Melhoria por campos de análise

	Campos de Análise
Pontos Fortes (45%)	Desenvolvimento - 47%
	Consistência e Impacto - 53%
Áreas de Melhoria (55%)	Desenvolvimento - 55%
	Consistência e Impacto - 45%

Nos 21 relatórios estudados, verificou-se uma distribuição equilibrada entre os Pontos Fortes (45%) e as Áreas de Melhoria (55%), permitindo inferir que o processo de autoavaliação, na sua globalidade, segue critérios de qualidade. Constata-se, igualmente, uma distribuição equilibrada entre os campos de análise Desenvolvimento (51%) e Consistência e Impacto (49%).

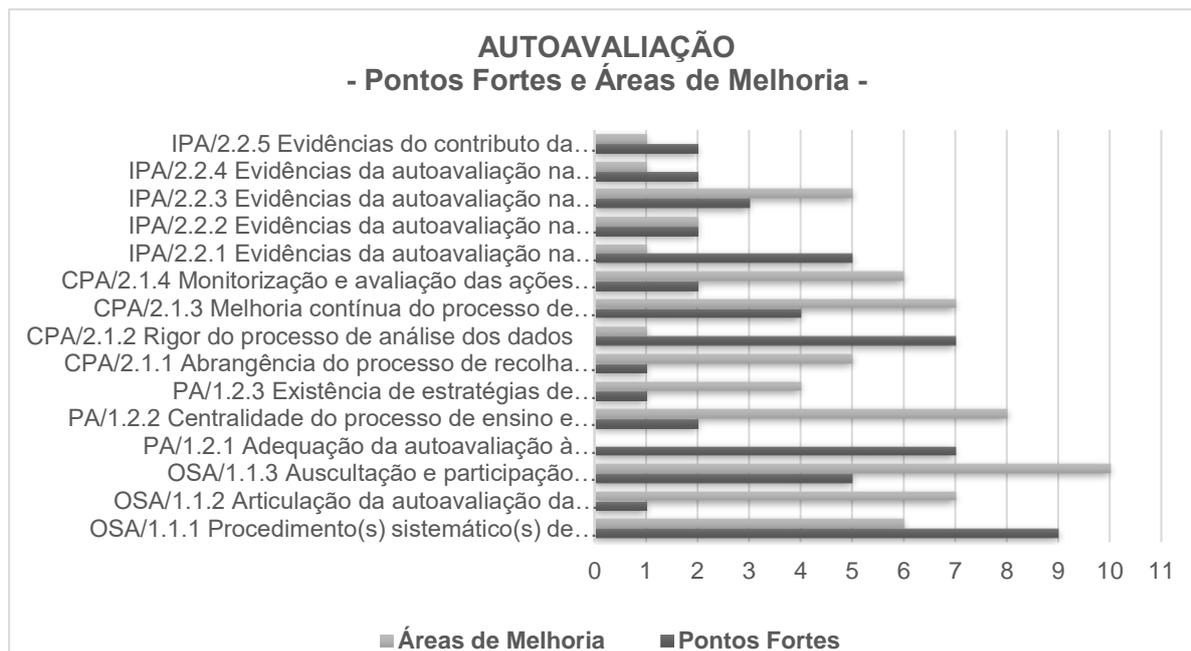
Relativamente aos Pontos Fortes, verificamos que a maioria das informações se centram nas questões relacionadas com a Consistência e Impacto (53%), estando de acordo com os dados obtidos na análise a nível nacional, mas verifica-se, também, uma elevada referência às questões relacionadas com o campo de análise Desenvolvimento (47%).

No que diz respeito às Áreas de Melhoria, verifica-se, de igual modo, um equilíbrio entre os dois campos de análise, sendo que 55% se relacionam com o Desenvolvimento e 45% com a Consistência e Impacto.

No gráfico 1 é apresentada a distribuição dos Pontos Fortes e das Áreas de Melhoria pelos indicadores, considerando a frequência da sua referência:

Gráfico 1

Distribuição dos Pontos Fortes e Áreas de Melhoria por indicadores e frequência da sua referência.



Os dados recolhidos demonstram que, ao nível dos Pontos Fortes, o indicador mais referenciado foi “Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola”, referido em nove relatórios. Relativamente às Áreas de Melhoria, o indicador mais referido foi a “Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa”, estando presente em dez relatórios.

Quando analisados os Juízos Avaliativos, num total de 188, verificamos a referência a 99 indicadores que “existem” e 89 indicadores “a melhorar”, sendo que destes 53% se relacionam com as questões da Consistência e Impacto e 47% com o Desenvolvimento.

Seguidamente, foram analisados os Juízos Avaliativos, ao nível da sua distribuição pelos indicadores, considerando os dois campos de análise do domínio da Autoavaliação e a sua respetiva frequência.

Gráfico 2

Distribuição dos Juízos Avaliativos, relacionados com o Desenvolvimento, por indicadores e frequência da sua referência

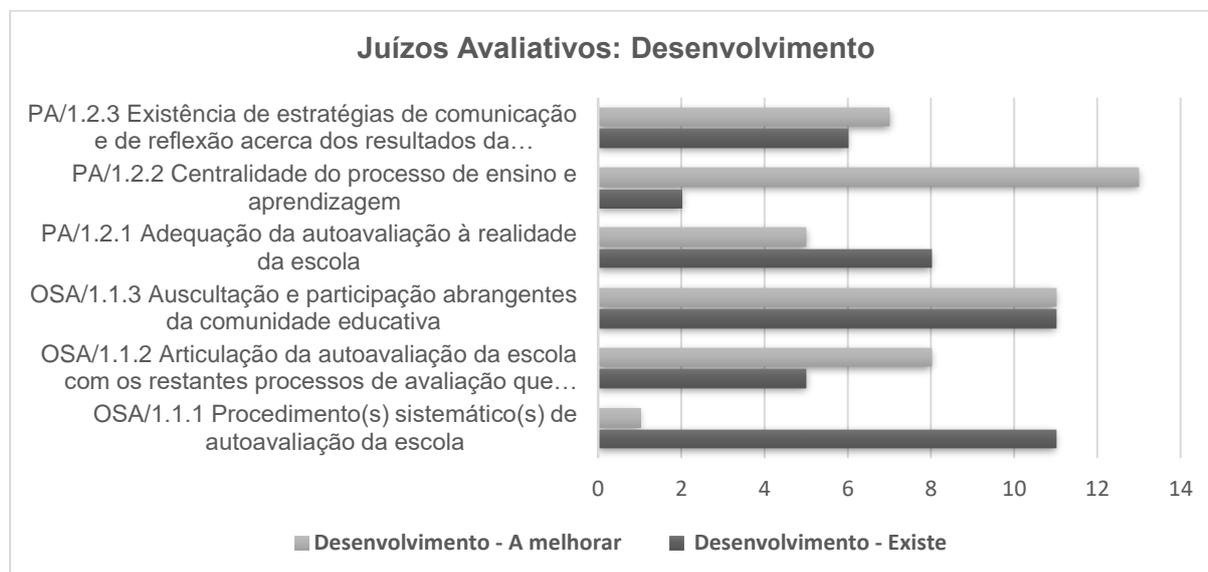
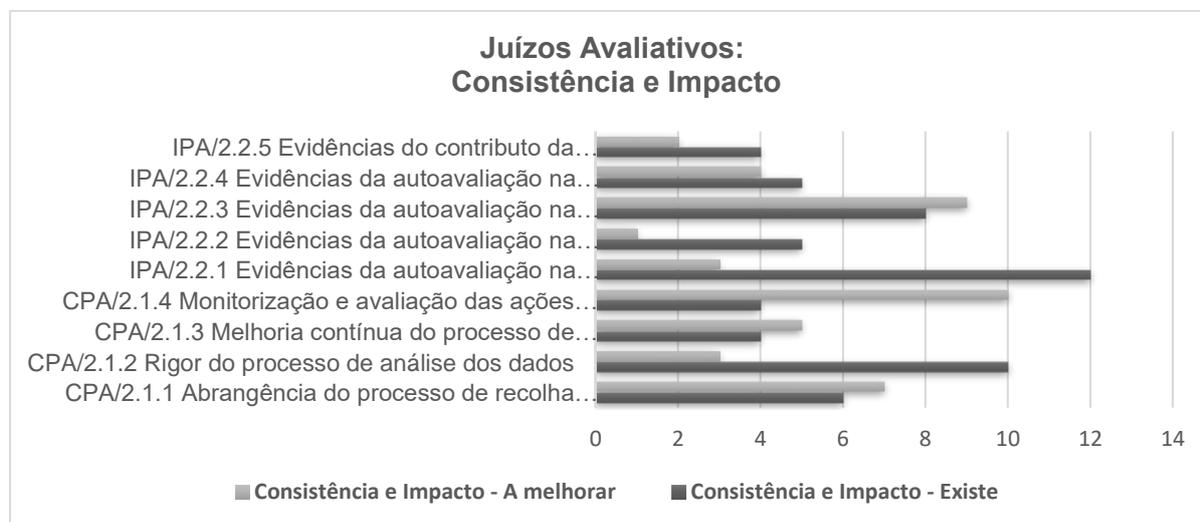


Gráfico 3

Distribuição dos Juízos Avaliativos, relacionados com a Consistência e Impacto, por indicadores e frequência da sua referência



Ao analisarmos o Gráfico 2, referente aos Juízos Avaliativos enunciados relativamente ao Desenvolvimento, constatamos que os indicadores referidos mais vezes como ocorrendo (“Existe”) se relacionam com “Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola” e “Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa”. Relativamente aos aspetos “a melhorar”, o mais referido relaciona-se com a “Centralidade do processo de ensino e aprendizagem”. Relativamente à Consistência e Impacto (Gráfico 3), o indicador referido mais vezes como ocorrendo (“Existe”) se relaciona com as “Evidências da autoavaliação na

melhoria organizacional da escola”. No que toca aos aspetos “a melhorar”, o mais referido relaciona-se com a “Monitorização e avaliação das ações de melhoria”.

No seguimento destes dados, procuramos ainda analisar se estes se alteravam mediante a classificação obtida no domínio da Autoavaliação. Deste modo, repetimos esta análise agrupando as informações e considerando as classificações obtidas na AEE neste domínio.

Assim, nos três relatórios analisados que possuem a classificação de “Muito Bom” no domínio da Autoavaliação, todos salientam como Ponto Forte o “Rigor do processo de análise dos dados” e dois revelam como Áreas de Melhoria a “Melhoria contínua do processo de autoavaliação”.

A classificação de Bom foi atribuída em dez relatórios, verificando-se uma elevada dispersão no que toca à frequência de referência dos diversos indicadores, no entanto, em 50% dos relatórios foi evidenciada como Área de Melhoria a “Centralidade do processo de ensino e aprendizagem”.

A classificação de Suficiente foi atribuída no domínio da Autoavaliação a sete Agrupamentos de Escola/Escolas não agrupadas. Apesar de, mais uma vez, se verificar uma considerável dispersão no que toca à referência dos diferentes indicadores, destacam-se dois aspetos referidos como Área de Melhoria, “Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa”, referida em cinco relatórios e “Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola”, referido em quatro dos sete relatórios.

Por fim, quanto ao Agrupamento de Escola/Escola não agrupada que obteve a classificação de Insuficiente, apesar de este apresentar um processo de autoavaliação, não foram destacados Pontos Fortes, sendo referidos como Áreas de Melhoria a “Abrangência do processo de recolha de dados”, o “Rigor do processo de análise dos dados”, o “Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola”, a “Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola” e a “Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa”.

DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

A realização deste estudo evidencia a existência de procedimentos sistemáticos de autoavaliação, bem como evidências desse mesmo processo na melhoria organizacional da escola, estando de acordo com diversos estudos realizados no âmbito dos dois primeiros ciclos de AEE (Sousa, Costa, Marques & Pacheco, 2016). Assim, os dados revelam um processo de continuidade e consolidação destas práticas.

O estudo demonstra, igualmente, a necessidade de uma maior centralidade no processo de ensino-aprendizagem, de uma auscultação e participação mais abrangente e, ainda, de monitorização e avaliação das ações de melhoria.

Apesar de não serem claros, os dados relacionados com o “Planeamento estratégico da autoavaliação” suscitam algumas indagações, pois é o referente menos enunciado quer como Ponto Forte (17%), quer como Área de Melhoria (9,6%). Porém, este é um aspeto central para concretização de um efetivo processo de autoavaliação.

Assim, a partir deste estudo empírico podemos concluir que:

Os processos e as práticas de avaliação externa associam-se a um conceito de avaliação fundamentado na qualidade, em que a autoavaliação se configura num instrumento imprescindível para a melhoria da qualidade da escola.

O caráter formativo está presente nos relatórios de AEE, sendo ainda incipiente, e revelando, maioritariamente, uma tendência descritiva e padronizada.

Os relatórios de AEE apresentam um caráter qualitativo, formativo e globalizante da avaliação.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (Coord.). (2018). *Avaliação externa das escolas – proposta de modelo para o 3.º ciclo de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, A.J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46)343-362.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (Orgs.). (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto Editora.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.P. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Ehren, M. C. M., & Vissler, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J.Á. Lima, & J.A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto Editora.
- Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Lisboa.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union*. Disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

- Guerreiro, H. L. (2015). A avaliação externa de escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente, aos desafios no futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 131-147.
- IGEC (2019). *Quadro de referência para a avaliação externa das escolas. Avaliação externa das escolas. Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf.
- Leite, C. & Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 660-678. <https://doi.org/10.1590/198053146835>.
- Morgado, J. C. (2016). Da qualidade da avaliação à avaliação de qualidade. In O. S. Oliveira, S. P. Pereira & N. P. Drabach (Orgs.), *Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios* (pp. 52-69). UTFPR Editora.
- Morgado, J. C., & Lamela, C. (2019). Os tempos da avaliação: entre o instituído e o realizado. In J. Pinhal et al. (Org.), *Tempos, Espaços e Artefactos em Educação. Atas do CCVI Colóquio da Afirse* (pp. 608-613). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 440-460). Sage Publications.
- OECD (2009). *School evaluation: Current practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper, 42, OCDE.
- OECD (2013). *School evaluation: From compliancy to quality. In Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383-484). OECD Publishing.
- Pacheco, J.A. (Org.) (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A., Morgado, J.C., & Sousa, J. R. (Orgs.). (2020). *Avaliação institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.
- Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 1-11.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4ª ed.)*. Gradiva.
- Segerholm, C., Lindgren, J. & Novak, J. (2021). Evidence-based governing? Educational research in the service of the Swedish Schools Inspectorate. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1(16). <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2021.1897882>

- Silvestre, M. J.; Saragoça, J. & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. (pp. 12-35). Porto Editora.
- Sousa, J., & Pacheco, J. (2018). A ambivalência dos efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas práticas escolares. *Educação Especial*, 31(63), 543-557.
- Sousa, J., Costa, N., Marques, M., & Pacheco, J. A. (2016). Avaliação externa de escolas: um metaestudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 53-72
- Tuckman, B. (1994). *Manual de investigação em educação (4ª ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education. The digital future of learning, policy and practice*. Sage.

AGRADECIMENTOS

Esta investigação foi realizada no âmbito do Projeto Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção (MAEE), um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, o qual 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, dos projetos UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho e da Bolsa de Doutoramento com referência 2020.04489.BD, financiada pela FCT.

A INSPEÇÃO E A PRÁXIS NA AVALIAÇÃO EXTERNA: PERCEÇÕES DOS DIRETORES

Arlete Nogueira | Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação | ajesusn@ua.pt

Resumo

A Inspeção da Educação é um dos serviços centrais da administração direta do Estado português que tem como missão e funções o garante de um bem público – a educação, assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do sistema educativo. Assim, tomando as escolas como elemento nuclear da prestação do serviço público de educação, a Inspeção faz destas, o lugar privilegiado para a concretização das atividades que planeia anualmente. Neste quadro, esta comunicação reporta-se a uma Tese de Doutoramento, desenvolvida na Universidade de Aveiro (2019), intitulada “A Inspeção da Educação em Portugal: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas públicas”, com o objetivo de conhecer e compreender as perceções dos diretores sobre a missão e funções deste serviço central no sistema de ensino não superior. O estudo, de natureza descritiva, foi operacionalizado através da aplicação de um inquérito por questionário e respondido por 111 diretores do território de Portugal Continental. Nesse âmbito, esta apresentação pretende disseminar alguns dos principais resultados, estes, subjacentes às perceções dos diretores sobre a Inspeção e a práxis (leia-se ação inspetiva), na Avaliação Externa das Escolas, no sentido de contribuir para uma reflexão por parte dos atores que, direta ou indiretamente, definem e estruturam novos perfis *na* e *para* a administração educacional. De entre os principais resultados, lidos à luz da vertente em análise, as perceções dos diretores circunscrevem, preferencialmente, a práxis da Inspeção, na AEE, ao quadro de um serviço central de fiscalização e de verificação da conformidade normativa, secundarizando as suas funções em aspetos inerentes à prática pedagógica dos docentes.

Palavras-chave: Inspeção; Avaliação Externa; Diretores.

INTRODUÇÃO

Tendo presente que esta comunicação se reporta a uma Tese de Doutoramento, desenvolvida na Universidade de Aveiro, intitulada “A Inspeção da Educação em Portugal: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas públicas,” com o objetivo de conhecer e compreender as perceções dos diretores sobre a missão e funções deste serviço central (leia-se Inspeção-Geral da Educação e Ciência, adiante abreviada por Inspeção), no sistema de ensino não superior, não admira pois que o texto, aqui produzido, transborde, em parte, domínios desse trabalho investigativo. Assume-se, portanto, que o conhecimento não basta ser apenas crítico, se tomado por paradigma, o que é convencionalmente aceite, mas, também, ser um conhecimento que reequacione a interação sujeito objeto (Habermas, 1986, Santos, 2000). A esta opção, secundarizando Nogueira (2019), também está subjacente o sentido do “equilíbrio mental”, “o culto de atitudes”: “Trata-se no fundo [...] do sentido peculiar essencial da natureza humana, justificação e fundamento bastante dos seus direitos e deveres” (Tuckman, 2012, p.31).

Depois desta nota, refira-se do estudo que: i) cruza as vertentes qualitativa e quantitativa; tem uma natureza descritiva; ii) foi operacionalizado através de um inquérito por questionário (questões abertas e fechadas), respondido por 111 diretores do território de Portugal Continental; iii) esta comunicação pretende disseminar alguns dos resultados, estes, subjacentes às perceções dos diretores sobre a práxis da Inspeção (leia-se ação inspetiva), na Avaliação Externa das escolas (AEE). Subentenda-se, ainda, que o facto do estudo se realizar no final dos dois ciclos de avaliação externa (2006-2011; 2011-2017), robustece o sentido dos resultados apresentados, neste espaço e, neste âmbito, poderão constituir uma mais-valia para o aprofundamento e reflexão para os atores que, direta ou indiretamente, definem e estruturam novos perfis *na* e *para* a administração educacional, neste caso, para a análise do processo da e *na* AEE.

A Inspeção no processo pendular das políticas educativas

Da verificação da conformidade à avaliação da qualidade

No essencial, refira-se que o papel de quaisquer serviços de inspeção, convocando Ventura, (2006, p.223) são “um dos modos de permitir ao Estado exercer controlo sobre a substância e a qualidade dos serviços públicos, através da monitorização e inspeção mais regulares e intrusivas desses serviços [...] e, sobre estes, publicar os resultados decorrentes dessa monitorização”, que, ao dizê-lo, cita Campbell e Husbands (2000). Na verdade, até há pouco tempo, aos serviços de inspeção eram cometidas funções de assegurar que as instituições intervencionadas cumprissem os serviços mínimos a que estavam destinadas. Atualmente, as responsabilidades que lhes têm sido determinadas vão no sentido de assegurar a melhoria contínua da qualidade de serviço prestado e melhorar a gestão dos recursos humanos, financeiros e patrimoniais. Deste modo, decorrente da assunção dessas responsabilidades, tem-se assistido, a partir dos anos 90, a um crescimento da ação da inspeção ao nível do setor público, seja em países europeus, seja em países de outras geografias. Tal fator deve-se, particularmente, à diminuição dos recursos disponíveis, à redução dos investimentos estatais nos setores sociais, à maior visibilidade do funcionamento das instituições, à maior autonomia da dimensão local, à conscientização de valores de cidadania, acrescidos de uma maior pressão por parte das organizações, no sentido da prestação de contas (Ventura, 2006).

Por outro lado, reconheça-se que no âmbito da inspeção para o serviço público da educação, também as inspeções europeias uniram esforços na produção do conhecimento sobre áreas chave da política das inspeções, nomeadamente, antecipar estratégias e metodologias de fazer inspeção nas escolas. Dado que “persistem muitas dúvidas e incertezas acerca da capacidade das inspeções proporcionarem uma genuína melhoria no desempenho e dos resultados dos serviços que são objeto de inspeção” (Ventura, 2006,

p.224). Aliás, esta problemática continua premente na agenda das inspeções da educação europeias, ao ponto do relatório *Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe* (2014), referir a necessidade de dar resposta à pergunta: o que acontece a seguir à visita da “inspeção”. Nesta discussão ganha relevância o lugar de Portugal na Europa que, por essa via, promove a influência de organismos internacionais nas políticas educativas, no que concerne às questões de qualidade da educação. Nesse âmbito, lembre-se o interesse da orientação conjunta do *European Council* com o Parlamento Europeu publicada, no ano 2000, sobre os sistemas de avaliação da educação: uma proposta de alteração à recomendação do Parlamento e Conselho Europeu a nível da Cooperação Europeia para a avaliação da qualidade na educação:

os estados-membros, [...] apoiem a melhoria da avaliação da qualidade em educação escolar [...] a autoavaliação escolar como meio para a criação de Escolas aprendentes [...] que visem melhorar a qualidade como meio de adaptação bem-sucedida às exigências de um mundo em constante e rápida mudança [...] desenvolver a avaliação externa para promover suporte metodológico à autoavaliação e fornecer uma visão externa [...]. (Parliament and Council, 2000, p.6)

É neste cenário que organismos europeus, através dos seus programas de assistência e aconselhamento internacionais, defendem a avaliação de escolas como precursora da sustentabilidade, no que respeita à equidade de recursos, à garantia de qualidade da educação e melhoria dos sistemas educativos (OCDE, 2013). Igualmente, a prestação de contas, a responsabilização e o compromisso em melhorar os mecanismos dos sistemas de educação nacionais e internacionais, (em aspetos ligados à sua organização e funcionamento e à eficácia na obtenção de melhores resultados), são referências substantivas em relatórios produzidos por organismos nacionais e internacionais (CNE, 2011; CNE, 2015; OCDE, 2013): uma “cultura de performatividade” (Ball, 2001) que se tem vindo a consolidar como paradigma das políticas públicas nos mais diversos países. De certo modo, a posição tomada por essas instâncias, não só impulsionou vários países a delinear modelos de avaliação educacional, mas também, reforçou, nesse quadro, a assunção de dinâmicas específicas, apontadas por Faubert (2009), como movimentos de convergência de políticas educativas. Na verdade, a importância da avaliação de escolas toma centralidade, em diferentes países europeus, independentemente das ideologias políticas, mas, sobretudo, ligada a processos de descentralização e de transferência de responsabilidades do governo central para o local (no que respeita à atribuição de maior autonomia às escolas). Porém, tomando por referência este panorama, não se pode deixar de ter em conta uma outra dimensão para que advertem alguns estudos. Admita-se, a exemplo, os de (Afonso, 2009; Barroso & Afonso, 2011; Clímaco, 2011; Costa, 2011; Pacheco, 2014) que reportam à questão da expansão da lógica de mercado para o campo social e educativo e o conseqüente desenvolvimento da promoção de valores de competitividade, concorrência, eficiência, eficácia e a noção de qualidade alinhada com

aqueles pressupostos. Em alinhamento com o pensamento precedente e se atentos os princípios declarados no teor dos documentos, emanados pelos já mencionados organismos nacionais e internacionais, os mesmos permitem, simultaneamente, consubstanciar a ideia que, por essa via, se tem permitido a emergência de processos persistentes de “regulação nacional e transnacional” e a difusão de um ideário estandardizado de normas, discursos e instrumentos, no que concerne à conceção e legitimação de políticas de reforma educacional (Barroso, 2004). Isto para dizer que, em Portugal, à semelhança de outros países, a linguagem discursiva político-normativa traduz o entendimento de que a avaliação das escolas caminha para a emissão de juízos sobre a qualidade do serviço prestado. Como paradigma desta interpretação, apontam-se as seguintes prescrições normativas: i) “a avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (Lei n.º 31/2002, art.º 8.º, pontos 1 e 2); e ii) nesse âmbito compete à Inspeção “a promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão (Inspeção- Geral da Inspeção e Ciência, Plano de Atividade de 2017, p. 58).

Além do mais, esta discussão mobiliza a ideia de que, no contexto educacional, a tradicional avaliação feita através da verificação do controlo, tende a passar para uma avaliação desenhada pela definição de objetivos e pela sua efetiva quantificação: um modelo específico, importado de contextos económicos, a *accountability* (Afonso, 2009). Este protótipo de avaliação educacional, se equacionado numa perspetiva tridimensional (avaliação, prestação de contas e responsabilidade), está patente em diferentes modelos avaliativos em Portugal: na avaliação de desempenho docente, na autoavaliação das escolas, nos rankings das escolas, na aplicação de testes estandardizados para a avaliação do processo de ensino aprendizagem dos alunos (provas de aferição e exames nacionais), destacando-se, na primeira década do século XXI, a avaliação externa das escolas do sistema de ensino não superior.

Do paradigma dos serviços de inspeção nas escolas

Considerando que a adesão de Portugal à União Europeia, em termos de facto histórico, constituiu-se, nas sucessivas reformas para a administração educacional, em *alavanca de mudança* para as políticas educativas portuguesas, não surpreende que esse acontecimento tivesse influenciado a Inspeção portuguesa, particularmente, a reconfiguração de novos sentidos, (lidos à luz da práxis inspetiva) no cumprimento do que lhe determina a Lei na prestação dos seus serviços nas escolas, de acordo com o que lhe determina a Lei, enquanto serviço central da administração direta do Estado. A este propósito, refira-se que,

ao tempo, o Plano Anual de Atividade da Inspeção, de 1999-2000, introduziu como atividade o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE). E neste contexto, “parece ter começado a manifestar sinais de evolução de um papel predominantemente “fiscalizador”, de verificação da conformidade normativa, para um papel de acompanhamento e avaliação, afirmando-se ao serviço da melhoria sustentada dos estabelecimentos de ensino” (Costa & Ventura, 2002, p.108). Subjacente à filosofia antecedente, adquire feição a predominância de sucessivos normativos concebidos no âmbito do regime de autonomia, gestão e administração das escolas, distinguindo-se, na viragem do milénio, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e, nas primeiras duas décadas do século XXI, o Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 137/2012. É de assinalar que a introdução destes normativos teve fortes implicações no sistema educativo, seja por imprimirem uma nova organização da administração educacional, seja por promoverem uma maior qualidade do serviço público de educação. Isto porque, a emergência das políticas educativas neles inserta, não só determinou aos governos das escolas a implementação de novas conceções aos níveis de planeamento, organização e estruturas internas, como também, uma nova postura por parte dos diferentes intervenientes e atores no sistema educativo, incluindo a Inspeção. Adveniente desse movimento político-normativo, as funções da Inspeção passam a concretizar-se, nas escolas, através de ações de intervenção mais alargadas, não se limitando à avaliação de desempenho das organizações, mas avançando para a emissão de juízos sobre a qualidade dos serviços prestados: “apontando para uma vertente de dinamização das práticas escolares de autoavaliação como contributo para o incremento da qualidade educativa” (Costa & Ventura, 2002, p.110). Como exemplo deste paradigma axiomático, refira-se o programa de avaliação da Inspeção- a Avaliação Externa das Escolas (AEE) que, a partir de 2007, ganha centralidade, quer no contexto dos discursos político-normativos, quer no âmbito dos sucessivos Planos Anuais de Atividades, estes elaborados pela Inspeção, por determinação das suas competências, enquanto serviço central do ME. Sublinhe-se que “na lógica política de repartição de responsabilidades do Estado e da sua Administração, reconhece-se que a Inspeção assume especial relevância na implementação das políticas educativas, e, que contribui para a qualificação da prestação do serviço público - a educação” (Nogueira, 2019, p.25).

Procedente do que se tem vindo a expor, retome-se, da arquitetura legislativa, para as políticas educativas, os seguintes normativos: i) o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, que acresce às funções tradicionais da Inspeção, “a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas”; ii) o Decreto Regulamentar n.º 15/2012, que, em termos de discurso político-normativo rege, atualmente (2022), a citada Inspeção, denominada, por Inspeção-Geral da Educação e Ciência; e iii) e o Regulamento n.º 189/2013, diploma que traça as linhas mestras que definem a ação da Inspeção nas escolas; Sendo

que, estes diplomas, não só dizem respeito à reestruturação cíclica, estrutural e orgânica do ME e, por consequência à Inspeção, enquanto serviço constituinte dessa estrutura central do governo de Portugal, mas também, à moldura que presidiu à definição do tema e à delimitação do objeto de estudo que suporta esta comunicação. Assim sendo, considere-se, então, o ponto 1, art.º 1.º e art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, cujo teor define a Inspeção por um serviço central da administração direta do Estado dotado de autonomia administrativa e, por missão “assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do ME [...] bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito [...] e da educação escolar [...]”. No fundamental, já que compete à Inspeção assegurar o controlo e a avaliação da qualidade do desempenho das escolas, optou-se por estudar as perceções dos diretores de escola sobre a Inspeção e a sua práxis nas escolas, no caso vertente, na AEE. Tal opção justifica-se, por serem estes, os atores que mais diretamente interagem com a Inspeção no terreno

O específico da práxis inspetiva: dos princípios às orientações para a ação

Importa acentuar que a Inspeção é um serviço central do ME com missão e funções no sistema educativo (leia-se, na vertente em análise, no subsistema do ensino público não superior) e exerce, preferencialmente, a sua ação nas escolas, por nós assumidas como elemento nuclear da prestação do serviço público de educação. Sendo que, nesta perspetiva, a Inspeção faz das escolas o lugar privilegiado para a concretização das atividades que planeia anualmente. Para este desígnio, elabora um Plano Anual de Atividades, designado segundo o *site* da Inspeção, por um documento de planeamento que define a estratégia e a hierarquização de opções de programas e atividades que, desde o ano 2014, tem seguido uma moldura institucional específica, quer em termos de estrutura quer em termos de programas (leia-se atividades). A este propósito, sublinhe-se que a continuidade desse formato não deverá surpreender, dada a observância do consignado no Regulamento do Procedimento da Inspeção- Geral de Educação e Ciência (Regulamento n.º 189/2013), normativo que estabelece e determina as linhas mestras da práxis inspetiva para cada atividade, independentemente do contexto em que se realize, especificamente, *o quê, o onde e o como*. Porém, reconheça-se, entretanto, que tal configuração entenebrece, se se considerar, concretamente, a prescrição normativa plasmada naquele diploma quanto aos procedimentos dos serviços de inspeção (SI), da Inspeção portuguesa, no que se refere às atividades inspetivas (os princípios gerais de atuação, ações e instrumentos [manuais, roteiros ou guiões, o número de inspetores, o âmbito e duração, a estrutura do relatório] e demais instruções. Isto se atenta a mutabilidade dos mais variados fenómenos que de todos os quadrantes (políticos, económicos, sociais e culturais) afluem, diariamente, às escolas,

destacando-se no *tempo do agora*: o da Pandemia COVID.19, este acrescido pelos dilemas, também estes mundiais, emergentes da guerra na Ucrânia. Sendo certo, que esta questão se prende, sobremaneira, ao facto da Inspeção ser um serviço central da administração direta do Estado português e, portanto, pela natureza das suas competências e funções está sujeita ao poder de direção do respetivo membro do governo. E, se, deste ponto de vista, não ocorreram orientações legais inovadoras, a práxis inspetiva não poderá ter sido de outro modo. Há, assim, uma causalidade e efeito político-normativo muito por via do que lhe tem sido cometido legalmente, no que se refere à sua missão e funções (de que são exemplos os citados diplomas).

METODOLOGIA

Opções e procedimentos metodológicos

Mesmo não sendo possível definir processos ideais de investigação científica, no dizer de Tuckman (2012, pp. 63-64), a investigação “é sempre um processo estruturado (ou seja, há regras, a que o investigador deve obedecer para a realizar)”. Neste entendimento, o estudo, que cruza as vertentes qualitativa (análise documental, análise de conteúdo) e quantitativa (inquérito por questionário) tem uma natureza descritiva (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1990; Coutinho, 2015; Tuckman, 2012) e foi operacionalizado através da aplicação de um inquérito por questionário (IQ), dirigido aos diretores de escola do território continental português. O questionário, construído com base numa Grelha de Apoio (Nogueira, 2019) comporta 31 questões, das quais duas são abertas (questões 29 e 31), distribuídas por cinco dimensões, e destas, quatro dizem respeito à Inspeção, enquanto serviço central do ME, a saber: i) Dimensão A. Missão/Funções; ii) Dimensão B. Atividades Inspetivas; iii) Dimensão C. Práticas de Atuação e Intervenção Inspetiva; iv) Dimensão D. Mudanças e Expectativas (Nogueira, 2019, p.149). Acresce que estas foram instrumentalizadas, em termos de resposta, a partir de uma escala tipo Likert, em que 1 é “nada importante” e 5 “muito importante”. Os dados apresentados nesta comunicação estão contidos na Dimensão B. Atividades Inspetivas, fazendo-se corresponder ao eixo estratégico: o Programa IV – Avaliação- Avaliação Externa das Escolas. Esta valência contém 11 itens, definidos com base nos fundamentos e objetivos constantes no Plano Anual de Atividades da Inspeção- Geral da Educação e Ciência de 2017, para a AEE e no discurso político- normativo que o suporta e enquadra: o Decreto Regulamentar n.º 15/2012; o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007; e a Lei n.º 31/2002, art.º 8.º (Nogueira, 2019, Tabela 13, p.179).

Sobre a elaboração do instrumento, (IQ), esclareça-se que, depois de concluído foi sujeito a um painel de peritos (três diretores de escola aposentados) utilizando-se a técnica *think aloud*, por forma a avaliar a adequação dos itens aos conteúdos pretendidos (Charters, 2003; Terwee et al., 2007). Este painel, depois de proceder à leitura e análise do questionário,

apresentou algumas propostas de alteração que foram consideradas. Em fase posterior, o IQ, passou por um pré-teste (este submetido a um grupo de cinco diretores em exercício de funções) que depois de discutida a observância dos princípios éticos, nomeadamente o direito à informação sobre o objeto de estudo, a liberdade em colaborar no estudo e o anonimato (Tuckman, 2012) foi respondido pelos mesmos elementos (cinco diretores), no sentido de avaliar a inteligibilidade e compreensão do instrumento (Coutinho, 2015), bem como determinar o tempo necessário ao seu preenchimento. Após o pré-teste, procedeu-se à formalização final do IQ, através do preenchimento digital, com recurso à ferramenta docs.google.com. Por último, identificou-se um *link* que foi enviado por carta/convite, via correio eletrónico, a todos os diretores de escolas do território continental português, a 19 de dezembro de 2017 ficando disponível *online* até 30 de janeiro de 2018.

O tratamento e análise de dados foi efetuado com recurso ao software IBM SPSS Statistic versão 25 e, para as questões abertas, procedeu-se à análise de conteúdo.

A Amostra

Para o envio da carta/convite aos diretores de escolas (811) foi solicitada a colaboração do Presidente da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEP) e, daquele total, entre 19 dezembro de 2017 e 30 de janeiro de 2018, preencheram e submeteram o questionário, online, 111 indivíduos, sendo que a amostra deste estudo corresponde a 13,7% do total de diretores convidados a responder. Os respondentes apresentam uma idade média de 55 anos, sendo 59% do género masculino; 90,1% diretores de agrupamento de escolas e 9,9% diretores de escolas não agrupadas. Acresce, ainda que 99,1% dos diretores respondentes são professores do quadro de nomeação definitiva e 84% completaram, à data da administração do IQ, mais de 4 anos no cargo de diretor, e, que 14% perfaziam 10 anos no cargo. Face a estes dados, poder-se-á dizer que a amostra, não sendo representativa, é sólida, pois os diretores (111) respondentes configuram um grupo estável e experiente, no que concerne a questões diretamente relacionadas com a vertente em análise.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos 11 itens que formam a Tabela 13, anteriormente citada (Nogueira, 2019, p.179), selecionamos 9 itens que enformam a tabela que se apresenta nesta comunicação, designada por Tabela 1. Para esta opção contribuiu, essencialmente, a temática e os objetivos deste Seminário, o *IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção*, bem como a intenção de disseminação de alguns resultados, estes, subjacentes às perceções dos diretores sobre a Inspeção e a práxis (leia-se ação inspetiva), na AEE, provenientes de um estudo, mais alargado, desenvolvido e presente à Universidade

de Aveiro. Na vertente em análise, atente-se às percepções dos diretores, expressas nos resultados constantes na Tabela 1.

Tabela 1

A Inspeção na Avaliação Externa das Escolas: percepções dos diretores (n=111)

Itens	Média	Desvio-padrão
1. Contribui para a regulação da educação, à luz dos normativos legais em vigor	3,98	0,86
2. Identifica pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas	3,98	0,88
3. Reflete com o diretor	3,95	1,05
4. Fornece informação pertinente aos responsáveis pelas políticas educativas e pela Administração das escolas	3,94	0,98
5. Valida as práticas de autoavaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	3,87	0,93
6. Fomenta a participação da escola na comunidade educativa e na sociedade local	3,68	0,97
7. Ausculta os alunos relativamente às práticas pedagógicas dos docentes	3,44	1,08
8. Analisa os aspetos positivos e negativos da prática pedagógica dos docentes	3,41	1,04
9. Observa a prática pedagógica dos docentes	3,29	1,12

Fonte: Nogueira (2019, p.179).

Da leitura global dos resultados, constantes na Tabela 1 (itens 1 a itens 9), ressalta, em primeiro plano, que os diretores (leia-se as percepções dos diretores) relevam a práxis da Inspeção na AEE. Depois, que os diretores atribuem, sobremaneira importância à práxis inspetiva na AEE, em matérias relacionadas com: i) a regulação da educação, à luz dos normativos legais em vigor (item 1); ii) a identificação dos pontos fortes e áreas prioritárias (item 2); e iii) a reflexão com o diretor (item 3).

Por outro lado, se interpretadas as percepções dos diretores à luz do consignado no Decreto-Lei n.º 75/2008, estes resultados evidenciam que os diretores assumem o seu estatuto, enquanto órgão responsável pela execução das políticas educativas. Tanto mais se se considerar o grau de importância que atribuem a si mesmos e a menor importância da ação inspetiva em assuntos relacionados com a comunidade educativa (item 6) e a prática pedagógica dos docentes. Igualmente, se conjugados os resultados expressos nos itens 1, 2 e 4, estes associados a questões de regulação da educação, as percepções destes diretores apontam, claramente, para o estreito contributo da Inspeção nesse âmbito, enquanto serviço central do ME. De certo modo, estes resultados permitem vislumbrar uma certa delimitação funcional: i) a afirmação por parte destes diretores no que respeita às suas atribuições, enquanto órgão de gestão e administração das escolas (itens 6, 7, 8 e 9); e ii) o não desprendimento da Inspeção, do que lhe determina a lei, em termos do cumprimento da sua missão e funções, na vertente em análise, como por exemplo, “assegurar a legalidade” e, portanto no que lhe compete, enquanto serviço central do ME (Decreto-Lei n.º 15/2012).

Admitindo-se esta leitura, a “IGE, enquanto serviço com responsabilidades de avaliação e fiscalização da educação, deve adequar-se a este contexto político, marcado pela valorização da autonomia e da diferenciação das escolas e pelo reforço da capacidade de iniciativa e da responsabilização pública dos gestores escolares” (Afonso,1998, p.30).

Continuando a observar a Tabela 1, (item 5) este, subjacente à validação das práticas intrínsecas à autoavaliação, as perceções dos diretores estão em consonância com a precedente interpretação, pois percecionam a práxis inspetiva como importante, embora lhe atribuam, como se verifica, um menor grau de relevo, comparativamente com os aspetos anteriores.

De igual modo, estes resultados (Tabela 1, itens 1 a 5), permitem evidenciar a importância conferida pelos diretores à intervenção da Inspeção na atividade da AEE, uma vez que, por este meio, os diretores objetivam, por um lado, certificar e legitimar o seu trabalho junto do poder central (este responsável pela determinação das políticas educativas e pela administração das escolas); por outro lado, o facto de a Inspeção identificar pontos fortes e áreas prioritárias possibilita aos diretores, nas escolas, rentabilizarem, esse aspeto, como forma de melhorar o trabalho e desempenho (Tabela 1, item 2). Além do mais, a Inspeção, no final de cada intervenção realizada no âmbito da AEE produz um relatório que, posteriormente, se torna do conhecimento público, seja postado no *site* da própria Inspeção, seja divulgado por outros meios informativos. Refira-se que esse relatório valida e divulga, interna e externamente, as performances do trabalho das escolas e a imagem pública destas, perante o poder central e as comunidades que serve e, ao fazê-lo, segundo Fialho (2011), “permite aos diretores uma maior acreditação do seu trabalho. Na senda deste pensamento, as perceções dos diretores parecem entrecruzar-se com um outro fundamento, este produzido no âmbito do discurso político-normativo, no que concerne aos objetivos consignados por lei, para a AEE: “dota a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo” (Lei n.º 31/2002, alínea, b). Logo, a práxis inspetiva na AEE, vai ao encontro daqueles particulares termos cometidos naquela Lei. Sendo que permite, segundo Afonso (2009), fundamentar que a AEE é uma forma de deslocalização e de desresponsabilização, em relação a problemas imputáveis aos governos (gestão de recursos), mas que são transferidos para a responsabilidade dos diretores, enquanto gestores das organizações educativas (leia-se, na vertente em análise, das escolas do ensino público). Porém, se os resultados apresentados, anteriormente, parecem indicar que os diretores conferem à Inspeção um papel relevante na AEE, uma outra leitura, não menos expressiva, é a de que os mesmos diretores indicam uma menor importância à ação da Inspeção, em questões relacionadas com a prática pedagógica dos docentes (itens 7, 8 e 9). Com efeito, a práxis inspetiva, nesse âmbito, se lida à luz destes resultados como menos importante, pode ser interpretada na visão de Azevedo (2007) “como

uma “intromissão” e “fonte de resistência”, no domínio do processo de ensino aprendizagem e prática pedagógica, constituindo uma ingerência na “autonomia” dos professores (sala de aula), enquanto serviço central da administração (controlo e fiscalização). Simultaneamente refira-se o estudo de Fialho et al. (2014, p. 167) que, focado em relatórios internacionais, faz referência ao Programa de avaliação externa que vigora em Portugal desde 2006/2007. Nesse estudo, é reconhecido que as dificuldades na observação de aulas estão “associadas a questões de governança e questões técnicas na operacionalização do processo de observação [...] questões que não devem ser subestimadas dada a forte tradição que existe em Portugal de autonomia do professor em sala de aula”. De certa maneira, o tradicional “fechamento da sala de aula” a “elementos estranhos ao seu interior” continua presente na leitura destes diretores. Uma outra visão, esta relativa a processos internos de organização pedagógica das escolas (envolvimento dos diferentes atores escolares), as perceções dos diretores podem ser interpretadas no sentido de acautelar as informações que daí possam advir e que plasmadas nos relatórios produzidos no final de cada intervenção inspetiva, neste caso, no âmbito da atividade da AEE, podem produzir efeitos condicionantes à implementação de dinâmicas a esse nível, nomeadamente, no processo de autoavaliação das escolas e proteção dos seus pares e mesmo a si próprios. Isto porque, “se as debilidades ou falta de profissionalismo de qualquer um deles for posta em causa, todos os seus pares serão afetados em termos de imagem e de credibilidade” (Ventura, 2006, p. 188) e, portanto, também as fragilidades dos diretores, em termos de imagem pública, poderão ser expostos. O mesmo será dizer, que o enquadramento dessas informações, nos relatórios, poderão ser capitalizadas no plano da autoavaliação das escolas, por parte dos seus agentes mais diretos, como contributo para “o desenvolvimento organizacional da escola. Isto é, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (Costa, 2007, p. 229). De igual modo, estes resultados (itens, 1 e 3) poderão querer dizer que, especificamente, na vertente em análise, se vislumbra a tão aludida intenção de afirmação de liderança, por parte dos diretores (órgão executor local) e a assunção das suas competências na implementação de políticas educativas, cuja visão permite ir ao encontro do que refere Silvestre (2013), de que a AEE tende para a credibilização das lideranças (os diretores de escolas). Se bem que “a reação das escolas à avaliação externa e também à Inspeção [...] depende, por um lado, do tipo de escola e, por outro, do impacto que essa avaliação pode causar na escola e comunidade” (Pacheco, 2014, p. 27). De igual modo poder-se-á reiterar que estes resultados permitem sustentar que a Inspeção, através da sua práxis, dá maior importância aos quesitos subjacentes ao controlo e regulação do sistema educativo, tendo em conta os itens 1, 2 e 4, em detrimento das questões pedagógicas (itens 7, 8 e 9). Logo a Inspeção na AEE “centra-se muito mais na análise documental e nos processos

administrativos e de gestão e menos na qualidade e eficácia da educação e do ensino" Gonçalves et al. (2014, p. 86). Esta ideia é veiculada por Ventura (2006), referindo a propósito, que o papel da Inspeção é considerado mais de controlo do que de apoio, ou mesmo de supervisão. Por sua vez, este pensamento é firmado por Afonso e Costa (2011, p. 186), ao referirem que "a existência, em Portugal, de uma visão de avaliação extremamente colada às atividades da Inspeção, mantém viva uma perceção da avaliação das escolas entendida numa lógica burocrática, de verificação e controlo, do cumprimento de normativos, e de observância da legalidade". Em alinhamento com a discussão anterior Nogueira (2019, p.189), com base no que alude um dos diretores respondentes (excerto abaixo) expressa que "a Inspeção no desenvolvimento do processo da AEE esbarra com uma amálgama de racionalidades, estas porventura mais evidentes ao nível da autonomia das escolas",

"Numa escola de modelo político, em que muitas das decisões são tomadas com base na negociação entre o poder formal [...] e as reivindicações dos seus clientes (alunos e famílias), num jogo de pressão de fora para dentro [...], que vai para além do que os normativos estabelecem, de forma cega e abstrata [...], o pensamento e a prática altamente burocratizada da inspeção cria entropias ao desenvolvimento harmonioso do projeto educativo de qualquer agrupamento e à ação dos responsáveis" (Nogueira, 2019, p.189).

Esta posição converge com o reconhecimento da necessidade de uma maior autonomia das escolas, através de uma diminuição "da participação e envolvimento direto dos poderes centrais (Estado) na prestação do serviço educativo, na atribuição de mais competências às escolas e na maior "liberdade" das escolas para a organização do trabalho desenvolvido" (Figueiredo et al., 2014, p. 123). Se bem que há estudos que referem a AEE como um modelo de avaliação que gera potenciais dinâmicas aos vários níveis (diretores de escolas, coordenadores de departamento, professores, alunos, comunidade), Pacheco (2014); outros consideram a AEE uma ação "hiperburocrática" sobre as escolas, ou mesmo um meio de comparação de resultados escolares mensuráveis, regidos por lógicas de *accountability* e, portanto, consentâneos com as exigências do mercado (Afonso, 2009; Lima, 2011). Uma inspeção (leia-se avaliação) às escolas terá como referência não só o contexto, mas tudo o que a inspeção sabe sobre o que funciona, se é eficaz e eficiente e o que é melhor para os alunos (Bruggen, 2010). Todavia, a panorâmica geral destes resultados traduz uma certa aceitação dos diretores no que respeita à pertinência da presença da Inspeção na AEE. Mais ainda, poder-se-á dizer que estes momentos assumem importância para a acreditação e avaliação do trabalho dos diretores e, portanto, a função legitimadora dos serviços de Inspeção, neste âmbito, constituirá também uma vertente de análise que merece ser invocada.

Por último, se atentos estes resultados, as perceções dos diretores configuram uma imagem de uma certa separação entre agentes educativos que, à partida, deveriam estar em

sintonia na credibilização e creditação do serviço público- a educação: de um lado, a Inspeção, enquanto serviço central do ME, que na sua ação inspetiva nas escolas (Decreto-Lei n.º 15/2012; Lei n.º 31/2002) está comprometida com a regulação da educação, e em informar os responsáveis políticos sobre o andamento do processo da AEE *nas e em cada* escola (itens 1, 2 e 4); de um outro, (itens 6, 7, 8 e 9) os diretores de escolas “com autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

CONCLUSÕES

Se atentas as perceções dos diretores sobre a vertente em análise- *A Inspeção e a práxis na AEE*, estes resultados permitem transbordar como principais conclusões:

1. Os diretores atribuem, sobremaneira importância à práxis inspetiva na AEE, em matérias relacionadas com i) a regulação da educação, à luz dos normativos legais em vigor; ii) a identificação dos pontos fortes e áreas prioritárias; e iii) a reflexão com o diretor;

2. Fica visível que os diretores circunscrevem preferencialmente a práxis inspetiva ao quadro de um serviço central, numa perspetiva de verificação e conformidade normativa, questionando a sua ação em aspetos relacionados com a prática pedagógica dos docentes;

3. Sob a ótica formal, isto é legislativa, a autonomia das escolas tem vindo a conferir significativas alterações ao nível das competências dos seus agentes mais diretos- os diretores, permitindo-lhes assumir dinâmicas específicas e inovadoras- um contexto em desenvolvimento que, todavia, a Inspeção parece ignorar;

4. Reconheça-se que a Inspeção pela natureza das suas competências e funções que lhe são cometidas, é um serviço da administração direta do Estado e nessa lógica permanece refém das diferentes tutelas governativas a que os regimes políticos democráticos vão impondo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J., (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – Subsídios para um debate ibero-americano. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.
- Afonso, A. J., (2014). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, 19 (2), 487-507.
- Afonso, N., (1998). A Inspeção- Geral da Educação e as transformações do sistema educativo. *Actas da 1.ª Conferência Nacional da Inspeção- Geral da Educação*, Lisboa: Inspeção-Geral da Educação, p.30.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In. J. Barroso & N. Afonso (Org.), *Políticas educativas*.

- Mobilização de conhecimento e modos de regulação.* (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. M., (2007). Estudo: Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In *Conselho Nacional da Educação (Org.), Avaliação das escolas – Modelos e processos (Actas do seminário)* (pp. 13-99). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional da Educação.
- Ball, S., (2001). Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais de educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Barroso, J., (2004). A regulação da educação como processo compósito: Tendências e desafios. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Políticas e gestão local. Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 13-22). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J., (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J., & Afonso, N. (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação.* Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Charters, E., (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research: An introduction to think-aloud methods. *Brock Education*, 12(2), 68-82.
- Clímaco, M., (2011). Percursos de avaliação externa de escolas em Portugal. Balanços e propostas. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 67-108). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Pareceres e recomendações.* Lisboa, Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Avaliação externa das escolas.* Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa.* Madrid: Editorial la Muralla
- Costa, J. A., (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei.... In *Conselho Nacional da Educação (Org.), Avaliação das escolas – Modelos e processos (Actas do seminário)* (pp. 229-236). Lisboa, Portugal: Conselho Nacional da Educação.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: Análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas. Atas do II simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 106-108). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

- Coutinho, P. C., (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro – Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, 1.ª Série – N.º 20/2012, pp. 502-504.
- Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho – Ministério da Educação. Diário da República n.º 146/2007, 3º Suplemento, Série I, p. 4902- (21).
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro – Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 249/2011, Série I, pp. 5498-5508.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Ministério da Educação. Diário da República n.º 79, I. Série.
- Faubert, V., (2009). *School evaluation: Current practices in OECD and a literature review. OECD Education Working Papers, No. 42.* OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Fialho, I., (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In B. Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: Um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp. 262-271). Mangualde, Portugal: Edições Pedago.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – Origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 121-146). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fonseca, D., & Costa, J. A. (2018). Avaliação das escolas e regulação política normativa: Uma análise de discursos. *Movimento – Revista de Educação*, 5(8), 210-243.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2017). *Plano de atividades 2017*. Disponível em http://www.igec.mec.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2017.pdf
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Ministério da Educação. Diário da República - I. Série-A, n.º 294, p. 7952.
- Nogueira, A., (2019). *A Inspeção da Educação: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas públicas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pacheco, J. A., (Org.). (2014). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment. OECD reviews of evaluation and assessment in education.* <https://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>
- Silvestre, M., (2013). *A avaliação das escolas. Avaliação nas escolas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Portugal.

- Terwee, C. B., Bot, S. D. M., de Boer, M. R., van der Windt, D. A. W. M., Knol, D. L., Dekker, J., de Vet, H. C. W. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60(1), 34–42. <http://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>
- Tuckman, B. W., (2012). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A., (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

PERFIL DO ALUNO E CIDADANIA: LEITURAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Maria Helena Álvaro | Universidade Aberta | alvaro.helena@gmail.com

Filipa Seabra | Universidade Aberta | filipa.seabra@uab.pt

Resumo

A investigação apresentada tem como objetivo conhecer como se posiciona o 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) perante o Perfil do Aluno (PA) e a Área de Cidadania e Desenvolvimento no contexto do currículo do ensino secundário. O estudo é circunscrito a quatro escolas, selecionadas tendo como base os Relatórios do 3.º ciclo da AEE, do ano 2019/2020, pela relevância que têm na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas. Partindo do seu quadro de referência e dos quatro domínios em que se estrutura é pertinente recorrer às apreciações dos respetivos Relatórios como critério para apurar os que apresentam referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a Cidadania em coerência com os seus documentos internos. A investigação tem uma natureza qualitativa com base na análise documental e de conteúdo, tendo como fontes os Relatórios do 3.º ciclo da AEE. A categorização que serviu de suporte à análise realizada assentou nos domínios da AEE (autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados) e nos conceitos de PA; Cidadania; Autonomia e Flexibilidade Curricular e Aprendizagens Essenciais. A análise considerou quatro tipos de resultados: pontos fortes, área de melhoria, avaliação favorável e desfavorável. Dos resultados apurados podemos concluir que nos documentos internos, apesar de existir referência a intencionalidade, ainda carece de desenvolvimento a operacionalização de práticas pedagógicas no que respeita ao PA.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas; Perfil do Aluno; Cidadania; Flexibilidade Curricular; Aprendizagens Essenciais.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta resultados parciais do trabalho em curso no âmbito de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo conhecer como se posiciona o 3.º ciclo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) perante o Perfil do Aluno (PA) e a Área de Cidadania e Desenvolvimento no contexto do currículo do ensino secundário. Esta Investigação tem uma natureza qualitativa com base na análise documental e de conteúdo e teve como fontes os Relatórios do 3.º ciclo da AEE, pela relevância que têm na regulação do trabalho curricular e no desenvolvimento das Escolas.

Relativamente à metodologia adotada na investigação, a categorização que serviu de suporte à análise realizada assentou nos domínios da AEE (autoavaliação, liderança e gestão, prestação do serviço educativo e resultados) e nos conceitos de PA, Cidadania, Autonomia e Flexibilidade Curricular e Aprendizagens Essenciais.

Importa registar o que fundamenta a opção pelos conceitos nos quais assenta a análise. Esse fundamento assenta na implementação dos princípios preconizados pela Autonomia e Flexibilidade Curricular em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a operacionalização das Aprendizagens Essenciais. Finalmente, a Cidadania e Desenvolvimento pelas características que apresenta como adequada para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal, social e intercultural dos jovens, propiciando a implementação de situações educativas integradoras e de metodologias de trabalho colaborativas devidamente enquadrado pela Estratégia Nacional para a Cidadania.

O estudo é circunscrito a quatro Escolas, selecionadas tendo como base os Relatórios do 3.º ciclo da AEE, do ano 2019/2020. Partindo do seu quadro de referência e dos quatro domínios em que se estrutura, é pertinente recorrer às apreciações da AEE como critério de escolha para a seleção das Escolas. Com base nos Relatórios de AEE, foram selecionadas 2 Escolas (A e B) com referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a área de Cidadania em coerência com o seu projeto educativo, e 2 (C e D) que expressam tais referências negativamente.

Assim, os Relatórios foram as fontes nas quais assentou o critério para apurar as Escolas que apresentam referências explicitamente positivas ao trabalho que desenvolvem com vista à prossecução do PA, bem como à articulação curricular que estabelecem com a Cidadania em coerência com os seus documentos internos.

A análise considerou quatro tipos de resultados: pontos fortes, área de melhoria, avaliação favorável e desfavorável.

Tomando em linha de conta todos os aspetos referidos, foi, nestes termos, que se procedeu à análise provisória dos Relatórios AE das Escolas objeto da investigação.

Esta investigação é enquadrada pelos conceitos de Flexibilização Curricular, Perfil do Aluno, Aprendizagens Essenciais e Cidadania e pretende determinar os impactos que daí possam advir sobre a gestão curricular nas Escolas em análise. Importa, pois, registar que no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,” se afirma:

como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (Martins, et al., 2017)

Neste enquadramento, tornou-se premente uma reorganização curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Tal aparece

expresso no Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, sendo identificadas aprendizagens essenciais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes.

Aí se dispõe que “as aprendizagens essenciais estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes” e que se “afirmam como referencial de base às várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa”.

Os princípios, as áreas de competência e os valores definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as Aprendizagens Essenciais elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver pelos alunos, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, no quadro de um processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular.

Os valores da Cidadania encontram-se consagrados nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 3º, b), ao estabelecer que o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania.

Ora, é a Estratégia de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), a implementar nas escolas, que integra um conjunto de competências e conhecimentos próprios desta área, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Por outro lado, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui um fator catalisador da Educação para a Cidadania.

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS

Feita a leitura e a análise qualitativa dos Relatórios de AEE das quatro Escolas selecionadas, foi possível apurar o seguinte:

A Escola A na AEE é avaliada nos quatro domínios considerados com Muito Bom.

Da análise realizada foi possível apurar os seguintes resultados:

No relatório de AEE da Escola A existem três referências ao Perfil dos Alunos, nos juízos avaliativos dos domínios Liderança e Gestão e na Prestação de Serviço Educativo, que se encontram expressos da seguinte forma:

Liderança e Gestão- A intencionalidade com que as lideranças fomentaram respostas aos novos desafios, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a autonomia e flexibilidade curricular, bem como a abordagem multinível de acesso ao currículo garantindo a inclusão e uma educação de qualidade, encontram-se bem patentes no

projeto educativo, no regulamento interno, no plano de atividades, no plano curricular e numa aposta criteriosa na formação interna. (p.6)

Prestação de Serviço Educativo- Salienta-se o uso de metodologias de aprendizagem mais ativas e significativas, o que tem permitido cruzar e integrar os saberes de diferentes áreas. Contudo, a articulação horizontal e vertical do currículo, as estratégias de diferenciação pedagógica e as metodologias conducentes ao desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória carecem de aprofundamento, de modo a assegurar a progressão nas aprendizagens realizadas por crianças e alunos ao longo do respetivo percurso escolar. (p.8)

A outra referência, neste domínio reporta para que os critérios de avaliação têm “em consideração as áreas de competências do Perfil dos Alunos” (p.9).

As referências existentes ao PA apresentam uma avaliação favorável, salientando a forma como foi tido em conta nos documentos internos da Escola e na avaliação dos alunos, apesar de existir uma avaliação desfavorável, no domínio da prestação do serviço educativo, no que respeita ao aprofundamento da “articulação horizontal e vertical do currículo, as estratégias de diferenciação pedagógica e as metodologias conducentes ao desenvolvimento das áreas de competências do Perfil do Alunos” (p.8). Parece, assim, que os avaliadores externos reconhecem que o PA já está integrado nos documentos da Escola, havendo ainda um caminho a trilhar em termos da sua operacionalização pedagógica.

Apesar de nos pontos fortes considerados no Relatório da AEE não existirem referências explícitas ao PA, podemos inferir que a liderança e gestão da Escola, ao promover “práticas de gestão norteadas por critérios pedagógicos e soluções flexíveis, que criam condições para aprendizagens de qualidade”, manifesta a intencionalidade de dar resposta a novos desafios “designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a autonomia e flexibilidade curricular, bem como a abordagem multinível de acesso ao currículo.”

Relativamente à categoria Cidadania, o Relatório apresenta três referências, sendo que uma delas está associada a um segmento já referido anteriormente, quando trata da intencionalidade da Liderança e Gestão promover a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

A outra referência a Cidadania remete para o domínio dos Resultados e salienta:

os planos de atividades próprios da associação de estudantes e da rádio escolar, bem como o projeto Intervalos dinâmicos que os alunos assumem. As iniciativas nos domínios da solidariedade e voluntariado, da educação literária, ambiental, artística e para a saúde e do desporto escolar, orientadas para a formação pessoal, fomentam a cidadania ativa e a consciência social crítica que se reflete no ambiente escolar. (p.11)

A terceira referência consiste no registo quantitativo, neste mesmo domínio, do número de alunos (225 dos 291 inquiridos, correspondendo a 77,3%) que na Escola é incentivado a

participar em ações de solidariedade e cidadania corroborando a avaliação favorável já registada nesta matéria (anexo 3 do Relatório).

Face aos valores apresentados podemos considerar que esta é também uma área de avaliação favorável.

Registam-se, na análise, três referências a Autonomia e Flexibilidade Curricular, sendo que uma delas está associada a um segmento já referido anteriormente, quando trata da intencionalidade da Liderança e Gestão promover a autonomia e flexibilidade curricular.

Na outra referência, registada na área da Prestação do Serviço Educativo “destaca-se a implementação de cenários inovadores no que respeita à organização e gestão do currículo, designadamente o desenvolvimento de domínios de autonomia curricular” (p.8).

Numa perspetiva de área de melhoria, no que respeita à Prestação de Serviço Educativo, constata-se o “incremento da articulação curricular horizontal e vertical como estratégia de melhoria das aprendizagens” (p.5).

Relativamente às Aprendizagens Essenciais, existe uma referência no domínio da Prestação do Serviço Educativo, de avaliação favorável:

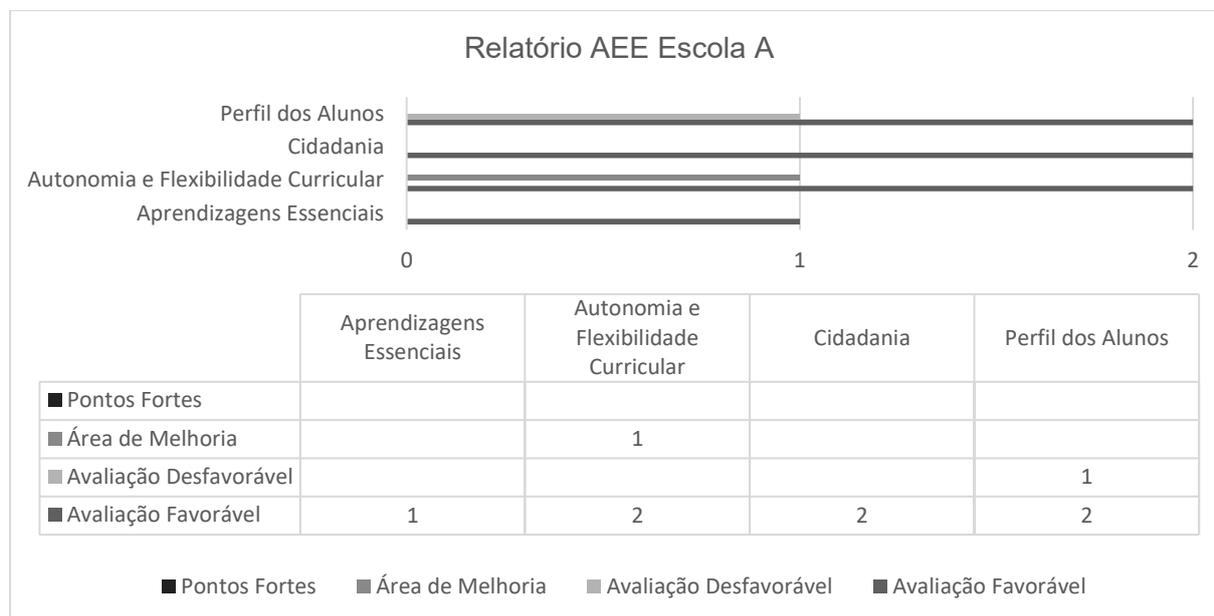
Iniciativas como o percurso de orientação e contextualização de fotografias, o peddypaper interdisciplinar com recolha de informação em diversos suportes e a caricatura de figuras/ personalidades públicas/imagens icónicas de diferentes culturas assumiram especial relevo na articulação das Aprendizagens Essenciais. (p.9)

Na Escola A, o Relatório de AEE refere que “é evidente uma visão estratégica concertada, clara e partilhada pelas diferentes lideranças com forte impacto na motivação dos intervenientes educativos, onde a orientação para a qualidade das aprendizagens se apresenta alinhada com os referenciais curriculares em vigor” (p.6), no que respeita ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e a autonomia e flexibilidade curricular.

Nesta Escola, considerando as referências existentes para as Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos, temos um total de nove referências, sendo que foram apuradas sete com avaliação favorável, uma desfavorável e uma como área de melhoria.

Figura 1

Referências de área de melhoria, avaliação favorável e desfavorável nas áreas das Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos no Relatório de AEE da Escola A



Em síntese:

Destacando a importância dos documentos internos da Escola, o Relatório da AEE refere que “a avaliação do projeto educativo efetuada, no último ano letivo, serviu de fundamento” (p.5) para a sua construção, embora aí se refira também que “importa consolidar o processo, tornando-o mais participado e abrangente, com uma maior incidência no ensino e na aprendizagem, numa lógica de melhoria e desenvolvimento sustentado” (p.6).

Sem dúvida de que está patente a intencionalidade de fomentar respostas aos novos desafios, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, bem como a abordagem multinível de acesso ao currículo, garantindo a inclusão e uma educação de qualidade, encontram-se bem patentes no projeto educativo, no regulamento interno, no plano de atividades e no plano curricular (p.6).

Nesta linha, “existe uma visão estratégica partilhada pelas diferentes lideranças com forte impacto na motivação dos intervenientes educativos, onde a orientação para a qualidade das aprendizagens se apresenta alinhada com os referenciais curriculares em vigor” (p.6), mas tal carece de maior operacionalização de práticas pedagógicas com vista a alcançar maior sustentabilidade.

A Escola B na AEE é avaliada em três domínios com Muito Bom, tendo a avaliação de Bom num quarto domínio.

Da análise realizada foi possível apurar os seguintes resultados:

No relatório de AEE da Escola B, existem cinco referências ao Perfil dos Alunos, sendo duas expressas nos juízos avaliativos dos domínios Liderança e Gestão e na Prestação de Serviço Educativo:

Liderança e Gestão - Visão clara e mobilizadora da ação, amplamente partilhada pelos diferentes atores educativos, orientada para a qualidade e para a excelência académica e para a formação de cidadãos críticos, enquadrada pelas competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (p.6)

E acrescenta-se que,

Os documentos orientadores da ação possuem clareza e coerência entre si e com os diplomas legais e preveem e promovem relações estreitas com a comunidade envolvente através de protocolos e parcerias muito ricas e diversificadas. Estão definidos os objetivos estratégicos, as ações, as metas e indicadores de medida que permitem a respetiva monitorização. (p.7)

As referências existentes ao PA expressam uma avaliação favorável, apesar de existir uma área de melhoria na estratégia a adotar pela liderança no que respeita ao seu aprofundamento, uma vez que se refere que os documentos não refletem “uma clara intencionalidade nas opções curriculares para um desenvolvimento abrangente das áreas de competências do Perfil dos Alunos” (p. 7).

Esta área de melhoria, enquadrada na Liderança e Gestão, remete para uma “densificação nos documentos orientadores de uma estratégia que reflita a intencionalidade sobre as opções curriculares para um desenvolvimento abrangente das áreas de competências do Perfil dos Alunos” (p. 5).

O Relatório de AEE da Escola B é claro quando aponta como ponto forte, no domínio da Prestação do Serviço Educativo, as “iniciativas educativas de qualificação pedagógica e inovação metodológica, que envolvem os alunos em atividades interdisciplinares, integrando diferentes conhecimentos e promovendo capacidades alinhadas com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, em especial na criatividade e no pensamento crítico” (p.4).

Por outro lado, constatamos que no Relatório desta Escola existem 6 referências a Cidadania.

É assinalada como ponto forte, no domínio dos Resultados, a “diversidade de atividades promotoras do desenvolvimento pessoal e social de crianças e alunos, através de práticas indutoras de comportamentos saudáveis e do exercício de uma cidadania consciente e responsável” (p.5).

A Escola apresenta uma avaliação favorável com quatro referências a Cidadania, quando expressa nos juízos avaliativos do Relatório que:

A equipa de autoavaliação, constituída por docentes, leva a cabo procedimentos formais sistemáticos, com vista à avaliação interna, em articulação com as metas do projeto educativo, e tem como objetivo monitorizar a operacionalização dos três eixos

inscritos neste documento e respetivas áreas de intervenção: sucesso educativo, cidadania e comunidade e liderança e gestão. (p.6)

Esta referência está associada ao desenvolvimento do domínio da Autoavaliação e estabelece uma relação entre as metas previstas no projeto educativo e o tema da Cidadania.

Também na área da Prestação do Serviço Educativo, relativamente à oferta educativa e gestão curricular, o Relatório refere que:

Não sendo generalizadas, são significativas as mudanças pedagógicas e a inovação metodológica concretizadas, sobretudo, em projetos e na articulação curricular horizontal e vertical, designadamente através da teatralização de conteúdos científicos ligados à língua portuguesa, dos projetos interdisciplinares e pluridisciplinares e do uso em aula da técnica de role play, no âmbito da educação para a cidadania, e são implementadas medidas de desenvolvimento e aprofundamento curricular e de suporte à aprendizagem e à inclusão. (p.9)

Pode ainda ser apontado, como avaliação favorável na área dos Resultados Sociais, o facto de que, na Escola, “as crianças e os alunos são envolvidos num conjunto diversificado de atividades e projetos que facultam diferentes experiências, em contextos variados, projetando uma formação integral e o reforço da cidadania” (p.11).

E o Relatório concretiza tal,

São desenvolvidas diversas ações, através de trabalho voluntário, em parceria com associações locais, destinadas a fomentar a solidariedade e a inclusão, ações de participação democrática (orçamento participativo, parlamento dos jovens, GO MUN, ...), projetos de educação ambiental, em colaboração com entidades locais e protocolos com clubes, destinados à valorização da prática desportiva, que favorecem o desenvolvimento pessoal e social de crianças e alunos, através de práticas indutoras de comportamentos saudáveis e do exercício de uma cidadania consciente e responsável. (p.12)

Outra referência enquadrada na Liderança e Gestão que aponta para a Cidadania, de avaliação favorável, destaca que:

São desenvolvidas inúmeras parcerias com diferentes instituições e vários projetos promotores de aprendizagens e de competências necessárias a futuros cidadãos críticos e interventivos, mobilizando recursos e agentes da comunidade, em particular com a câmara municipal e união de freguesias, serviços públicos locais, associações, empresas e instituições de ensino superior e outros parceiros. O seu âmbito e objetivos dão maior sentido e oportunidades à promoção da qualidade das aprendizagens. (p.7)

Porém também se identifica uma referência a Cidadania com avaliação desfavorável, na área da Prestação de Serviço Educativo:

Contudo, as iniciativas de inovação curricular e pedagógica carecem de alargamento a outras áreas curriculares ou níveis de ensino, as práticas de diferenciação pedagógica requerem algum aprofundamento e o planeamento de projetos, no âmbito da estratégia de educação para a cidadania, necessita de uma maior abrangência e transversalidade a todo o Agrupamento. (p.9)

Face aos elementos anteriores, é relevante fazer referência aos resultados do questionário aplicado a 561 alunos e que constam dos anexos do Relatório. Os resultados deste questionário apontam para que 505 alunos respondem que, na escola, são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania, isto é, 90%. Estes valores expressam, de forma clara, a perceção dos alunos como o ponto forte no domínio dos Resultados apontado no Relatório.

Dando continuidade à análise, regista-se apenas uma referência à Flexibilidade Curricular, quando aponta que os “critérios para a constituição e gestão de grupos e turmas são de natureza pedagógica e encontram-se previstos diversos projetos de flexibilidade curricular nos vários ciclos e de incremento do trabalho colaborativo, com evidências na melhoria dos resultados” (p.7).

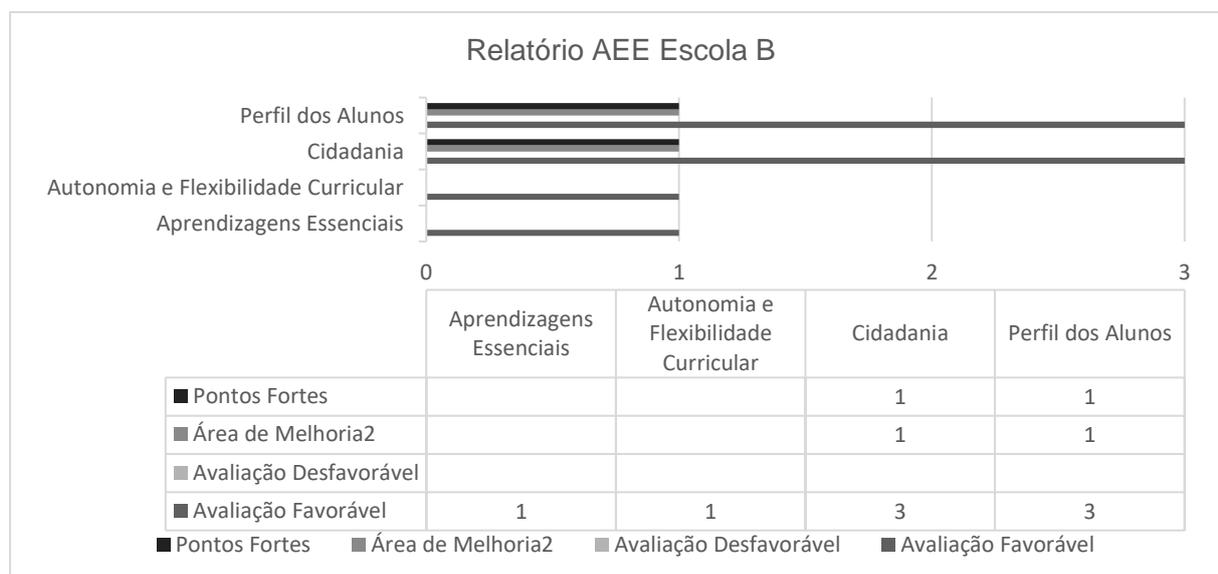
Considera-se este apontamento como uma avaliação favorável na área da Liderança e Gestão, relativamente ao tema em estudo.

Relativamente às Aprendizagens Essenciais, não existe, no Relatório desta Escola, nenhuma referência explícita às mesmas.

Na perspetiva dos conceitos-chave tomados em consideração para análise, tal como apresentamos na Escola A, na Escola B, considerando as referências existentes para as Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos temos um total de doze, sendo que foram apuradas oito com avaliação favorável, dois como área de melhoria e dois pontos fortes.

Figura 2

Referências de área de melhoria, pontos fortes e avaliação favorável nas Áreas das Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos no Relatório da AEE da Escola B



Em síntese:

No Relatório da Escola B, é feita referência à “densificação nos documentos orientadores de uma estratégia que reflita a intencionalidade sobre as opções curriculares para um desenvolvimento abrangente das áreas de competências do Perfil dos Alunos” (p.5).

Explicita-se ainda que:

Os documentos orientadores da ação possuem clareza e coerência entre si e com os diplomas legais e preveem e promovem relações estreitas com a comunidade envolvente através de protocolos e parcerias muito ricas e diversificadas. Estão definidos os objetivos estratégicos, as ações, as metas e indicadores de medida que permitem a respetiva monitorização, embora ainda não reflitam uma clara intencionalidade nas opções curriculares para um desenvolvimento abrangente das áreas de competências do Perfil dos Alunos. (p.7)

Assim se expressa que os documentos orientadores da Escola, sem referência expressa ao projeto educativo, não refletem clara intencionalidade com vista a um desenvolvimento abrangente em articulação com o Perfil dos Alunos.

Nota-se assim que, mesmo numa escola com uma avaliação global bastante positiva em relação aos aspetos em análise, há ainda alguns elementos críticos realçados, que se prendem com concretização das intencionalidades plasmadas nos documentos internos, como ocorria no caso da Escola A.

A Escola C na AEE é avaliada em três domínios com Bom tendo a avaliação de Suficiente num quarto domínio.

Da análise realizada foi possível apurar os seguintes resultados:

No relatório de AEE da Escola C, existem quatro referências ao PA, sendo três expressas nos juízos avaliativos dos domínios Liderança e Gestão e na Prestação de Serviço Educativo e um como área de melhoria no domínio da Prestação de Serviço Educativo.

Nesta área de melhoria, o Relatório refere a necessidade de “generalização de estratégias de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas e inovadoras, determinantes para a consecução das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 5).

As restantes referências apontam para o domínio da Liderança e Gestão, remetendo para uma avaliação que se considera desfavorável, uma vez que os documentos internos consultados não expressam claramente as estratégias a desenvolver para a aquisição das áreas de competência patentes no Perfil dos Alunos. Assim, o Relatório refere que:

Porém, e ainda que estes documentos estruturantes estejam alinhados com os princípios e valores consignados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, não expressam claramente as estratégias a desenvolver para a aquisição das áreas de competências inscritas naquele Perfil. (p.7)

Por outro lado, também no domínio da Liderança e Gestão, ainda que se reconheça a valorização da formação contínua esta é “um campo a investir, nomeadamente em ações que

potenciem a eficácia nas respetivas áreas funcionais, a renovação das práticas metodológicas e a capacitação para os desafios colocados pelo Perfil dos Alunos” (p.7).

Por sua vez, no domínio da Prestação do Serviço Educativo:

Salienta-se o desenvolvimento de múltiplas atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas, que proporcionam oportunidades de aprendizagem diversificadas, com destaque para visitas de estudo, comemoração de efemérides, concursos e exposições. Porém, estas iniciativas carecem de uma maior integração curricular, por forma a maximizar a sua interligação com as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos e a estratégia de educação para a cidadania. (p.8)

Este juízo patente no Relatório pode ser considerado também como uma avaliação desfavorável, uma vez que as múltiplas atividades desenvolvidas pela Escola carecem de maior integração curricular para ser estabelecida a interligação entre o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais.

A área da Cidadania é identificada, no domínio dos Resultados, como um ponto forte da Escola C, referindo a “importância concedida à educação para a cidadania, evidente na dinamização de diversas iniciativas no âmbito da sustentabilidade ambiental, da solidariedade, do trabalho voluntário e da participação democrática” (p.4).

Outra referência a Cidadania é expressa pela estratégia de:

Formar cidadãos com capacidade de pensar e decidir, para que, no futuro, estejam preparados para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora, é a missão veiculada no projeto educativo e apropriada pelos diferentes membros da comunidade educativa. (p.6)

Mas, ainda que sendo claros os objetivos e as ações a implementar, as metas estabelecidas carecem de indicadores de medida que permitam efetuar, com rigor, a respetiva monitorização e avaliação. Assim, no domínio da Liderança e Gestão, esta deve ser considerada uma avaliação desfavorável, expressa assim no Relatório:

São claros os objetivos e as ações a implementar, ainda que as metas estabelecidas careçam de indicadores de medida que permitam efetuar, com rigor, as respetivas monitorização e avaliação. (p.6)

No domínio da Prestação de Serviço Educativo regista-se uma avaliação favorável, expressa no Relatório com a referência “aos projetos Cidadania (respeito pela diversidade), Ser (gestão de emoções), Compostagem e Hortas Escolares (hábitos e atitudes ambientalmente saudáveis), dinamizados em articulação com entidades da comunidade local, que potenciam princípios e valores essenciais no desenvolvimento pessoal, emocional e social” (p.8).

A participação cívica, a responsabilidade individual e o respeito pelos outros são trabalhados transversalmente em todos os níveis de ensino, promovendo a formação pessoal e social dos alunos, assim como o seu bem-estar.

Ainda no domínio da Prestação do Serviço Educativo, reforça-se a referência já apontada anteriormente, como avaliação desfavorável, a propósito do Perfil dos Alunos, quando se aponta para que as múltiplas atividades desenvolvidas carecem de maior integração curricular “por forma a maximizar a sua interligação com as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos e a estratégia de educação para a cidadania” (p.8).

Em sintonia com o ponto forte já identificado na referência sobre Cidadania reforça-se esta ideia como avaliação favorável em matéria de Resultados Sociais. Assim:

É concedida uma grande importância à educação para a cidadania, evidente na dinamização de diversas iniciativas no âmbito da sustentabilidade ambiental, da solidariedade, do voluntariado e da participação democrática (limpeza de praias, separação de lixo, Banco Alimentar, Voluntários da Leitura, Orçamento Participativo de Escolas e Parlamento dos Jovens, entre outras. (p.10)

Nova referência a Cidadania é registada nos questionários dirigidos aos alunos, que denotam que, de entre os 364 que responderam, 279 alunos manifestam que na escola são incentivados a participar em ações de solidariedade e cidadania representando 76,7% dos respondentes, o que expressa uma avaliação favorável no domínio dos Resultados.

Nesta Escola, e ao contrário do que se verificava nas Escolas anteriores, com melhores classificações, reconhece-se a existência de práticas relevantes orientadas para a promoção da Cidadania, mas estas parecem não estar ancoradas num planeamento curricular coerente.

Neste Relatório, e em relação à Flexibilidade Curricular, foi identificada uma área de melhoria no domínio da Prestação do Serviço Educativo: a “intensificação de práticas de gestão articulada e contextualizada do currículo, impulsionadoras do desenvolvimento de competências transversais e da sequencialidade das aprendizagens” (p.5).

Considera-se que esta recomendação é indutora da intencionalidade de que a Escola promova uma melhoria na abordagem ao currículo. É, nesta linha de raciocínio, que se acrescenta, no âmbito da oferta educativa e gestão curricular, que:

existem algumas evidências de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar do currículo, impulsionadora de aprendizagens mais significativas, ainda que se trate de um campo a aprofundar, no sentido de promover o desenvolvimento de competências transversais e assegurar a sequencialidade das aprendizagens. (p.8)

E, ainda no que respeita à planificação e acompanhamento das práticas educativa e letivas, considera-se que “o trabalho colaborativo e a (auto)regulação das práticas pedagógicas são áreas a aprofundar, tendo sido notória a necessidade de acompanhar o

trabalho de alguns docentes na planificação e no desenvolvimento do currículo, de modo a impulsionar a adequação da sua ação aos atuais documentos curriculares” (p.9).

Relativamente às Aprendizagens Essenciais, existem sete referências enquadradas na apreciação dos domínios da Prestação do Serviço Educativo, Liderança e Gestão e Autoavaliação. Contudo, apenas por duas vezes o conceito de Aprendizagens Essenciais é referido explicitamente, no domínio da Prestação do Serviço Educativo, como área de melhoria, carecendo a Escola C de “generalização de estratégias de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas e inovadoras, determinantes para a consecução das Aprendizagens Essenciais” (p.5).

E, nesta linha de raciocínio, apesar de se reconhecer que a Escola desenvolve “múltiplas atividades culturais, científicas, artísticas e desportivas, que proporcionam oportunidades de aprendizagem diversificadas, com destaque para visitas de estudo, comemoração de efemérides, concursos e exposições” (p.8), é assinalado que “estas iniciativas carecem de uma maior integração curricular, por forma a maximizar a sua interligação com as Aprendizagens Essenciais”.

Face ao exposto, as restantes referências às aprendizagens, apontam para que outros domínios - Liderança e Gestão e Autoavaliação - devem ser potenciadores da qualidade dessas aprendizagens com o intuito de “adoção de soluções organizacionais e pedagógicas inovadoras, transversais e diferenciadoras, visando melhores aprendizagens” (p.7).

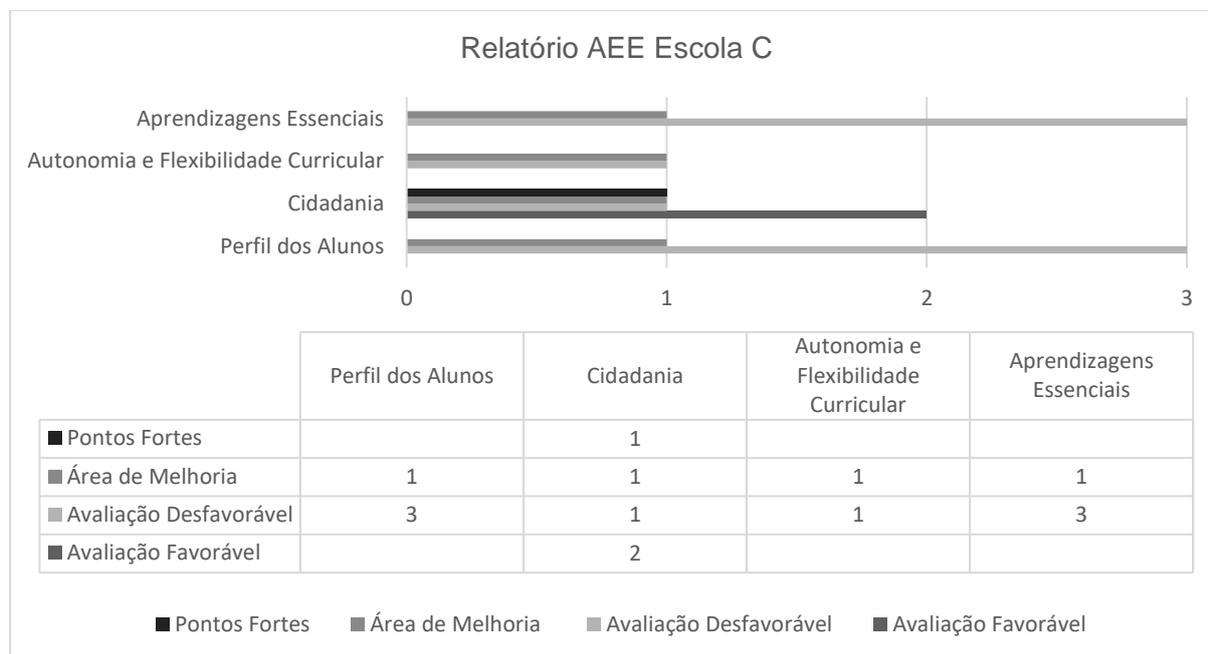
Apesar de sobressaírem “algumas práticas pedagógicas ativas e diferenciadoras que concorrem para melhores aprendizagens e para o desenvolvimento de competências diversificadas” (p.9) e de existirem “algumas evidências de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar do currículo, impulsionadora de aprendizagens mais significativas”, trata-se “de um campo a aprofundar, no sentido de promover o desenvolvimento de competências transversais e assegurar a sequencialidade das aprendizagens” (p.8).

Assim, além de se registar a recomendação de melhoria, esta apreciação também aponta para uma avaliação globalmente desfavorável nesta matéria.

Apresenta-se, em seguida, a visão global da análise do Relatório desta Escola na perspetiva dos códigos associados às palavras-chave.

Figura 3

Referências de ponto forte, área de melhoria, avaliação favorável e desfavorável nas áreas das Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos no Relatório de AEE da Escola C



Em síntese:

Na Escola C, o Relatório assume que o projeto educativo é o documento que acolhe os diferentes contributos e a participação de todos os intervenientes educativos (p.4) e que “são claros os objetivos e as ações a implementar, ainda que as metas estabelecidas careçam de indicadores de medida que permitam efetuar, com rigor, as respetivas monitorização e avaliação” (p.6). Por outro lado, “o plano de atividades também é coerente com o projeto educativo e integra um conjunto diversificado de iniciativas, dinamizadas por docentes, estudantes e pais/encarregados de educação.”

Mas:

ainda que estes documentos estruturantes estejam alinhados com os princípios e valores consignados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, não expressam claramente as estratégias a desenvolver para a aquisição das áreas de competências inscritas naquele Perfil. (p.6)

Por outro lado, são reconhecidas práticas orientadas para a educação para a cidadania, no entanto, estas carecem de uma maior intencionalidade curricular. De resto, a intencionalização do trabalho curricular da Escola parece ser um elemento particularmente crítico, no olhar dos avaliadores externos que a apreciaram.

A Escola D na AEE é avaliada em três domínios com Bom, tendo a avaliação de Suficiente num quarto domínio.

Da análise realizada foi possível apurar os seguintes resultados:

No relatório de AEE da Escola D, existem três referências ao PA, sendo duas expressas nos domínios da Liderança e Gestão e uma como área de melhoria no domínio da Prestação de Serviço Educativo.

No domínio da Liderança e Gestão, é muito relevante “a visão estratégica definida para o Agrupamento, centrada no sucesso educativo e no referencial do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.4), que é assinalada como ponto forte da Escola.

Esta visão estratégica da Liderança e Gestão da Escola é assinalada por via do:

projeto educativo expressa de forma clara a visão estratégica para o Agrupamento, preconizando o sucesso educativo e o desenvolvimento global da personalidade. Já a missão definida reitera, entre outros, o crescimento pessoal e social das crianças e dos alunos e o exercício de uma cidadania interveniente e responsável, em plena articulação com o Perfil dos Alunos. (p.6)

Contudo, como área de melhoria, no domínio da Prestação do Serviço Educativo, o Relatório recomenda que se deva “intensificar, em sala de aula, opções pedagógicas e didáticas que permitam o desenvolvimento de competências complexas, em sintonia com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.5).

A área da Cidadania é identificada como um ponto forte da Escola D, no domínio dos Resultados, referindo-se a “práticas de envolvimento e de participação das crianças e dos alunos, promotoras de uma cidadania interventiva e responsável” (p.4).

Outra referência favorável a Cidadania é expressa no domínio da Liderança e Gestão, a propósito da missão da Escola que “reitera, entre outros, o crescimento pessoal e social das crianças e dos alunos e o exercício de uma cidadania interveniente e responsável” (p.6).

O Relatório refere que a Escola desenvolve práticas que valorizam e estimulam a participação dos alunos na vida escolar, com atribuição de responsabilidades e promovendo diversas iniciativas em que os alunos assumem o papel de dinamizadores. Esta referência, patente no domínio dos Resultados, é expressa pelo facto dos alunos serem:

envolvidos em atividades que favorecem o desenvolvimento do espírito solidário (recolhas de bens e iniciativas de voluntariado), da participação democrática (Parlamento dos Jovens e orçamentos participativos) e da preocupação pela sustentabilidade ambiental, entre outras temáticas que fazem parte dos projetos dinamizados no âmbito das áreas de formação pessoal e social e de cidadania e desenvolvimento. (p.11)

Nova referência a Cidadania, com avaliação favorável, é registada nos questionários dirigidos aos alunos, que denotam que, de entre os 474 que responderam, 87,4% referem que na Escola são incentivados a participar em ações de solidariedade e Cidadania, representando 414 alunos. (anexo 3 do Relatório)

Neste Relatório regista-se uma referência expressa à Flexibilidade Curricular, enquadrada na Prestação do Serviço Educativo:

O Agrupamento organizou, em colaboração com uma das associações de pais e encarregados de educação, umas jornadas pedagógicas subordinadas aos temas “A aula que motiva” e “A flexibilidade curricular na sala de aula”, evidência que corrobora uma comunidade educativa reflexiva. (p.10)

Contudo, da análise podemos constatar que algumas referências ao currículo estão relacionadas com a flexibilidade curricular, podendo tal ser considerado no Relatório como área de melhoria na Liderança e Gestão, nomeadamente quando se recomenda “um papel mais ativo dos coordenadores de departamento curricular na promoção de dinâmicas de articulação entre as disciplinas/níveis/ciclos, quer no planeamento/execução/avaliação de atividades, quer noutras questões de caráter pedagógico” (p.7).

Porém, neste mesmo domínio, refere-se que “não existem exemplos significativos de inovação pedagógica ou curricular” (p. 9), o que manifestamente constitui uma avaliação desfavorável.

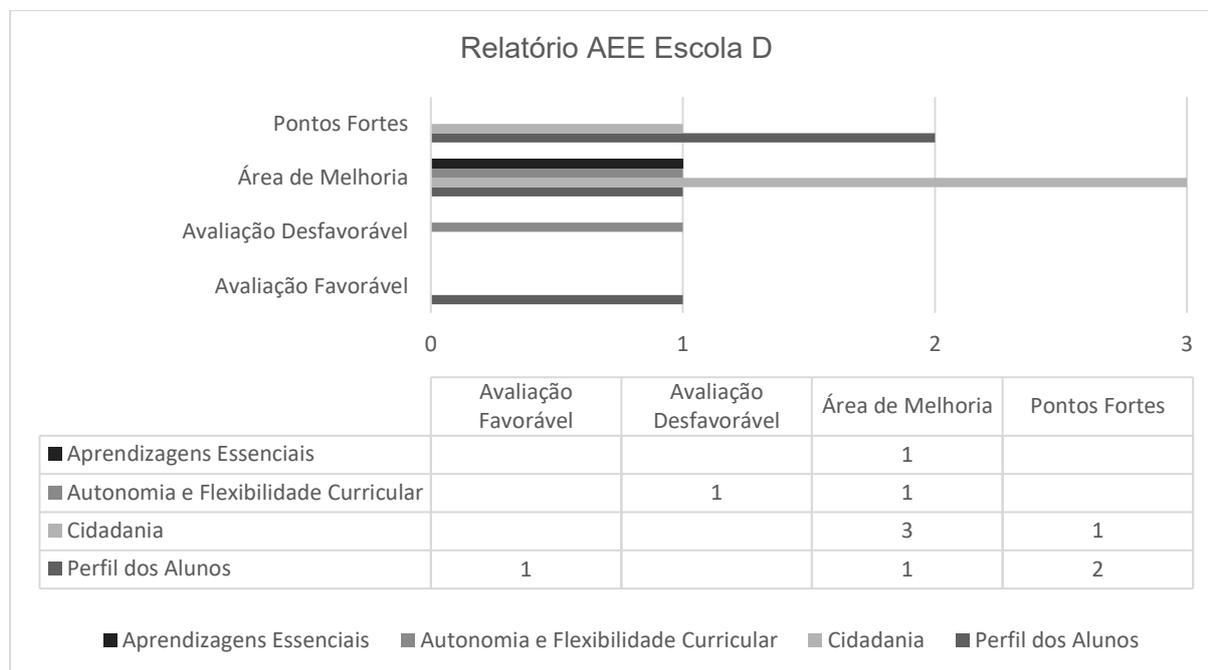
No que respeita às Aprendizagens Essenciais, registamos apenas uma referência, enquadrada no domínio da Prestação do Serviço Educativo, que consideramos ser uma avaliação desfavorável:

O Agrupamento tem adotado práticas de interdisciplinaridade através da definição de temáticas orientadoras para o trabalho entre disciplinas. A consolidação desta vertente, perspetivando outras formas de interligar as Aprendizagens Essenciais de cada área, é um dos aspetos a potenciar. (p.9)

Uma outra perspetiva da análise permite visionar o número de ocorrências das categorias chave selecionadas.

Figura 4

Referências de pontos fortes, área de melhoria e avaliação favorável e desfavorável nas áreas das Aprendizagens Essenciais, Autonomia e Flexibilidade Curricular, Cidadania e Perfil dos Alunos no Relatório de AEE da Escola D



Em Síntese:

O Relatório da Escola D explicita que:

O projeto educativo expressa de forma clara a visão estratégica para o Agrupamento, preconizando o sucesso educativo e o desenvolvimento global da personalidade. Já a missão definida reitera, entre outros, o crescimento pessoal e social das crianças e dos alunos e o exercício de uma cidadania interveniente e responsável, em plena articulação com o Perfil dos Alunos. (p.6)

Em articulação com o projeto educativo, o plano anual de atividades reflete os objetivos estratégicos nele expressos, ainda que se encontre estruturado numa “metodologia que lhe confere um caráter demasiado compartimentado, pouco facilitadora de uma ação mais articulada” (p.6).

Também “o projeto curricular estabelece, em sintonia com a visão e a missão do projeto

educativo, as opções de natureza curricular e pedagógica para o Agrupamento” (p.6).

Contudo “apesar da clareza dos documentos orientadores e dos objetivos e metas definidos, bem como da coerência entre si, não tem existido uma estratégia assertiva da sua divulgação, nomeadamente do projeto educativo, com vista a alcançar uma ação mais mobilizadora” (p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Relatório de AEE da Escola A, sem dúvida que está patente:

A intencionalidade de fomentar respostas aos novos desafios, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a autonomia e flexibilidade curricular, bem como a abordagem multinível de acesso ao currículo garantindo a inclusão e uma educação de qualidade, encontram-se bem patentes no projeto educativo, no regulamento interno, no plano de atividades e no plano curricular. (p.6)

Contudo, tal carece de maior operacionalização de práticas pedagógicas com vista a alcançar maior sustentabilidade.

No Relatório da Escola B, é feita referência à “densificação nos documentos orientadores de uma estratégia que reflita a intencionalidade sobre as opções curriculares para um desenvolvimento abrangente das áreas de competências do Perfil dos Alunos” (p.5), mas esses documentos orientadores da Escola não refletem clara intencionalidade com vista a um desenvolvimento abrangente, em articulação com o Perfil dos Alunos.

Na Escola C, o Relatório assume que os documentos estruturantes, apesar de estarem alinhados com os princípios e valores consignados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, não expressam claramente as estratégias a desenvolver para a aquisição das áreas de competências inscritas naquele Perfil (p.6).

Finalmente, o Relatório da Escola D refere que “o projeto curricular estabelece, em sintonia com a visão e a missão do projeto educativo, as opções de natureza curricular e pedagógica para o Agrupamento” (p.6).

Contudo, “apesar da clareza dos documentos orientadores e dos objetivos e metas definidos, bem como da coerência entre si, não tem existido uma estratégia assertiva da sua divulgação, nomeadamente do projeto educativo, com vista a alcançar uma ação mais mobilizadora” (p.6).

Como apreciação final, é interessante notar que, quer nas Escolas melhor apreciadas, quer nas que foram pior apreciadas, a ideia de generalização das práticas e da tradução do que está previsto nos documentos internos, ao nível das práticas pedagógicas, parece prevalecer como crítica.

Das leituras realizadas aos Relatórios de AEE do 3.º ciclo de avaliação, de que resultou a análise apresentada, a maior diferença entre as Escolas A e B (melhor avaliadas) e as Escolas C e D (pior avaliadas) está ao nível da organização dos documentos.

Importa ainda fazer uma leitura transversal dos Relatórios de AEE em estudo, relativamente aos diversos conceitos em análise.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória pretende constituir uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas formativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação

interna e externa do ensino e da aprendizagem”, mobilizando todos os atores educativos (docentes, gestores e decisores políticos) com a “finalidade de que possam contribuir para a organização e gestão curriculares definindo estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”(p.8). Este documento explicita que, quando fala em Perfil dos Alunos, não pretende alcançar um “mínimo ou um ideal mais do que se pode considerar desejável com a necessária flexibilidade”, mas antes considerar a diversidade, favorecendo a “complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos” (p.5). A referência a um Perfil não visa:

qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação da sociedade que nos rodeia. (p.5)

É neste contexto enquadrador que se convocam os conceitos de Cidadania, Autonomia e Flexibilidade Curricular e Aprendizagens Essenciais, os quais foram contemplados na investigação, uma vez que todos estão associados “ao processo de construção curricular que enquadra num referencial curricular que expressa a visão de conjunto que concetualiza e dá sentido ao processo de desenvolvimento do currículo, incluindo a sua subsequente operacionalização e avaliação” (Roldão et al.,2018, p.8).

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, Diário da República n.º 90/2016, Série II, Educação para a Cidadania.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, Diário da República nº 143/2017, Série II, Perfil do Aluno.
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto Diário da República n.º 168/2018, 2º Suplemento, Série II Aprendizagens Essenciais.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República n.º 237/1986, Série I, Lei Base Sistema Educativo.
- Martins, G. O., et al. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Relatórios de AEE 2019-2020*. Inspeção Geral da Educação e Ciência.
- Roldão, M.C., Peralta H., Martins I.P.& Orvalho L. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Currículo do Ensino Secundário. Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

(AD)MINISTRAR O CURRÍCULO SOB A ÉGIDE DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Eliane Moreira Marques | Universidade Aberta | moreira.eliane@gmail.com

Filipa Seabra | Universidade Aberta | filipa.seabra@uab.pt

Resumo

No presente artigo objetiva-se a compreensão do impacto de mecanismos de avaliação como a avaliação externa, os exames nacionais ou, num plano transnacional, a participação de alunos portugueses em estudos internacionais como o PISA na gestão curricular no nível micro, representado pelos professores. Para tal, adotou-se a metodologia de pesquisa e de análise bibliográfica, versando temáticas como: (i) a evolução da noção de currículo; (ii) o currículo à luz do novo paradigma curricular e o seu reflexo nos normativos legais; (iii) o paradigma interpessoal de aprendizagem como possibilidade de desenvolvimento do currículo; (iv) o conceito de currículo enquanto projeto contextualizado e constructo coletivo; (v) o papel do professor enquanto gestor curricular; (vi) as repercussões da avaliação externa na deliberação dos professores e as consequências inerentes à gestão do currículo. Conclui-se pela presença de contradições em todas as fases do desenvolvimento curricular, desde a conceção do currículo até à sua avaliação, bem como pela forte hegemonia do Estado em matéria de decisão curricular, fatores que dificultam a implementação do disposto em matéria de autonomia, flexibilidade e articulação curriculares.

Palavras-chave: desenvolvimento curricular; autonomia; professor; resultados; avaliação externa

INTRODUÇÃO

A autonomia, flexibilidade e articulação curriculares têm-se revelado, em Portugal, de difícil concretização, por incoerências intrínsecas às próprias políticas educativas, assentes, como refere Young (2014), no facto “de [que os] objetivos crítico e normativo [do currículo] têm sido claramente separados, em detrimento de ambos” (p. 195). Determinar “qual [o] conhecimento [que] deveria compor o currículo” (idem, p. 197) é uma questão que remete para a problemática inerente à fase de conceção do currículo, bem como “para um sistema concebido para manter as desigualdades educacionais” (p. 201), perpetuadas, a montante, pela origem social dos alunos, e, a jusante, pelos modelos governativos educativos adotados (Seabra, 2009; Dubet et al., 2012; Mata; 2015).

A par destas lógicas estruturalmente paradoxais, atribui-se ainda, frequentemente, aos professores, uma atitude passiva em matéria de decisão curricular (Ferreira, 2010), realçando-se, por outro lado, que estes não raramente expressam também alguma ambiguidade relativamente ao exercício da autonomia que lhes cabe (Machado, 2006). Tais posições têm consubstanciado, ao longo dos anos, recomendações no sentido da (re)construção da autonomia e da profissionalidade docente por autores como Oliveira e Serrazina (2002), Gaspar e Roldão (2007), Morgado (2016), Pacheco (2018), ou Roldão e Almeida (2018),

baseada em posturas desenvolvimentistas, ativas, reflexivas, críticas, cooperativas e interventivas no desenvolvimento do currículo. Todavia, e a coberto, entre outros fatores, da avaliação externa, os professores remetem-se à função de executores curriculares, escudando-se na prevalência no sistema educativo de instrumentos dedicados à aferição da qualidade dos produtos educativos. Tal enfoque coloca-os num *limbo* no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo, sobretudo nas disciplinas em que os alunos são sujeitos a exame, já que esta uniformidade na avaliação favorece a adoção de modelos de ensino de cariz comportamentalista e estruturalista, em detrimento de práticas pedagógicas mais consentâneas com modelos de aprendizagem como o interpessoal, que refletem a modernidade do pensamento pedagógico, e cujos pressupostos se encontram vertidos nos normativos legais. É, pois, numa tentativa de compreensão desta rede intrincada de causas e efeitos que se situa o âmbito deste artigo.

DAS DEFINIÇÕES DE CURRÍCULO

As diversas aceções do conceito de currículo são indissociáveis do termo “educação”, entendido por Gaspar e Roldão (2007) como um “processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo do indivíduo” (p. 2). O currículo *per se* é constituído por um conjunto de aprendizagens que, imersas no contexto educativo institucional, decorrem na escola. Contudo, o carácter interativo e permanente do processo de educação e desenvolvimento do ser humano garante que aquelas não se esgotam nem se resumem ao contexto escolar; outrossim, são ampliadas em ambientes como os sociais, os profissionais e os afetivos ao longo da vida. Por conseguinte, a educação adquire contornos de informalidade ou não formalidade extraescolar ou extracurricular, salientando-se o seu carácter processual, dado que é constantemente (re)atualizada nas mais diversas esferas e cenários.

Definições de currículo encontradas em autores como Gaspar e Roldão (2007), Roldão e Almeida (2018) ou Araújo (2018), demonstram uma linha de progressivo alargamento do âmbito do conceito, atendendo às suas perspetivas “histórica, ontológica e epistemológica” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 5), sendo, de acordo com Gaspar e Roldão (2007), identificáveis três fases distintas na significação do conceito, que correspondem a períodos histórico-sociais concretos:

(i) num primeiro momento, que poderá situar-se no início do século XX, o currículo encerra uma perspetiva essencialmente tecnicista, assente no binómio *inputs-outputs*, traduzindo-se “na especificação precisa de objectivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que sejam socialmente desejáveis e possam ser mensuráveis, pelo que lhe é atribuída uma função reprodutora da sociedade” (Bobbitt *apud* Gaspar & Roldão, 2007, p. 5)

(ii) num segundo momento, concretamente a partir de meados do mesmo século, os processos de democratização no acesso à escola e conseqüente massificação do ensino, a par do alargamento da escolaridade obrigatória, relevaram “a diversidade

dos aprendentes”, passando a enfatizar-se a importância do “como” e do “que” aprendem. O foco do conceito de currículo evoluiu no sentido da valorização da experiência do aluno, porquanto “a definição dos objectivos e a consequente determinação dos conteúdos deveriam contemplar o desenvolvimento de capacidades e de aptidões, tendo em conta o resultado pretendido” (idem, p. 5).

(iii) num terceiro momento, que reporta ao último quartel do século XX, a noção de currículo contempla, além da importância dos resultados escolares: a) os “processos envolvidos”, associando-se à didática, designada pelas autoras como “modos de atuação” (ibid.); b) os “ambientes de aprendizagem que incluem os meios para aprender”, deslocando a tónica do professor e do processo de ensino para o aluno e o seu processo de aprendizagem, para o que concorrem a “reformulação na natureza e na organização dos conteúdos mas também nos processos de ensinar e aprender” (ibid.). Numa lógica de reconceptualização do currículo, atende-se cada vez mais à identidade dos alunos, moldada pelo currículo (Pinar, 1999).

Assiste-se, portanto, a uma evolução do paradigma educativo que acompanha o devir da sociedade, partindo inicialmente de um conceito de currículo centrado nos produtos educativos e na perpetuação da ordem social, progredindo em direção a um entendimento mais abrangente da missão da Escola, que não pode resumir-se a um *espaço de informação* mas, sobretudo, deve ser perspectivada como um *universo de formação*, em permanente interação com o meio, e que deve inscrever, na sua matriz, o compromisso de transformar a sociedade, atuando como catalisador da mobilidade social. Esta renovada conceção do currículo evidencia a contemporaneidade do pensamento educativo patente em diversos normativos que regem a Educação em Portugal, concretamente no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e que se consubstancia nos seguintes vetores:

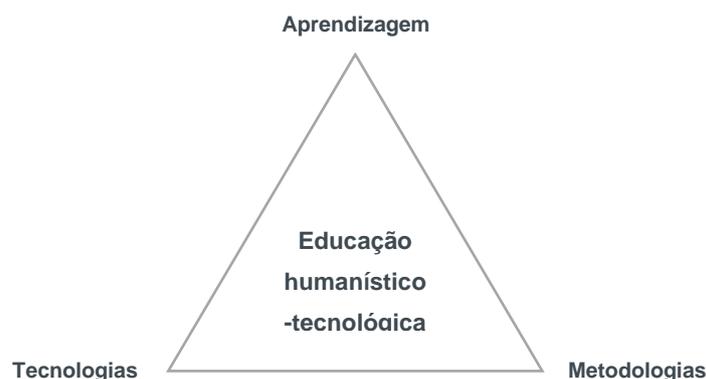
- (i) a *‘seletividade’*, que diz respeito ao “acesso” e “sucesso das aprendizagens”;
- (ii) a *‘homogeneidade’*, ou heterogeneidade, que se reporta à oferta educativa;
- (iii) a *‘funcionalidade’*, que releva as dimensões intelectual, social, pessoal e vocacional e / ou produtiva, e radica em conceções ideológicas, sociológicas, políticas, económicas culturais e educativas;
- (iv) a *‘aceitabilidade’*, em que o desenho do currículo surge como resposta às “necessidades da sociedade actual”;
- (v) a *‘institucionalidade’*, que se relaciona com a “organização e gestão institucionais”. (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 4-5)

Este novo paradigma educativo convoca o paradigma interpessoal de aprendizagem, embasado nas teorias de Piaget, Vygostky, Durkheim e Dewey, que destaca o “papel socializante da educação” (Gaspar et al., 2015, p. 233), sobrelevando o determinismo do meio social no qual “o ser humano cresce e se desenvolve” (p. 226), decorrendo dele modelos de ensino designados por “modelos socializantes” (p. 227). Estes modelos preconizam o conhecimento como uma “construção social, (...) na inter-relação que tem na base a comunicação” (p. 230), configurando a aprendizagem como um processo interativo que se desenvolve ao longo da vida, transpondo barreiras como o tempo ou o espaço. Os ambientes

constituem-se como determinantes no sucesso educativo, pelo que devem ser propícios à aprendizagem, cabendo aos professores, enquanto facilitadores, fomentar “contextos de ensino abertos” (p. 241), promotores da “interação com várias fontes de conhecimento”, proporcionando o desenvolvimento “do sentido de autonomia, sentido de pertença e de partilha, o sentido de construção com o outro [e] o sentido de comunidade” (p. 231). Este modelo, também designado por Speck (2002) como “alternativo” (p. 234), e a sua associação à aprendizagem cooperativa e colaborativa, recentram o aluno no processo de ensino e aprendizagem, já que propiciam “a troca de informação, partilha de conhecimento, motivação e envolvimento emocional na aprendizagem” (ibid.). O conceito de aprendizagem colaborativa surge, aqui, intimamente ligado ao de “comunidades de aprendizagem”, onde “cada um é envolvido num esforço coletivo de compreensão”, compartilhando um objetivo, aprendendo a aprender e adquirindo, construindo e partilhando conhecimento (p. 238). Trata-se, no entender de Almeida (2010), de um “processo colaborativo e interativo de aprendizagem” (p. 49), que se quer mediado pela tecnologia, digitalmente inclusivo, e que procura que o ensino e a aprendizagem se processem num “novo espaço de saber dinâmico e vivo” (p. 45). De acordo com o mesmo autor, este novo paradigma educativo integra-se num cenário globalizado mais amplo, que designa por “educação humanístico-tecnológica” (p. 50), representado na figura abaixo.

Figura 1

Modelo de educação humanístico-tecnológica



A exequibilidade deste modelo depende da utilização de metodologias de trabalho construtivistas, que promovam a interação, a partilha e a colaboração, pelo que, nesse sentido, a “práxis educativa” deve estar orientada para o fomento da autonomia, da cooperação e da capacidade de “aprender a aprender” (p. 50).

Conclui-se, desta leitura, que modelos de aprendizagem como os aqui foram sumariamente expostos demandam estratégias e metodologias pedagógico-didáticas que

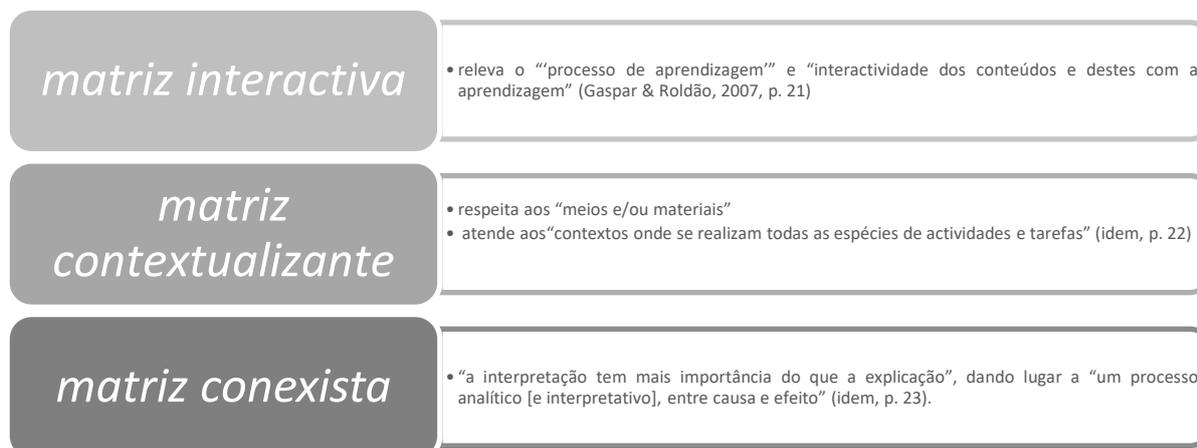
dependem, primeiramente, da compreensão integrada e integradora do desenvolvimento do currículo pelos professores, o que, por seu turno, pressupõe, por um lado, uma cisão com práticas de ensino tradicionais em favor da adoção de modelos de ensino com maior *amplitude* e *plasticidade* e, por outro, o afastamento daquilo que Roldão e Almeida (2018) designam por “versão enciclopedista”, “de natureza cumulativa e aditiva” dos saberes (p. 3).

O currículo como processo

A noção de currículo como processo / projeto deriva de um paradigma curricular que conflui no modelo interpessoal de aprendizagem, e que se integra em três matrizes, as quais, embora distintas na sua essência, concorrem como um todo para o mesmo objetivo: a formação integral do aluno.

Figura 2

Matrizes de desenvolvimento curricular, Gaspar & Roldão, 2007



Tais matrizes originam vetores que são, posteriormente, ampliados e desdobrados em “princípios organizadores” do currículo (Gaspar & Roldão, 2007, p. 6). Crê-se ser pertinente enunciá-los, e, simultaneamente, enquadrá-los nas disposições legais vigentes, porquanto a sua operacionalização convoca os conceitos de autonomia, flexibilidade e articulação curricular:

(i) a *abrangência*, que remete para o alcance do currículo, “determinando o que inclui, integra e envolve o conceito de currículo”. Exemplo deste princípio é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA);

(ii) a *articulação*, “no sentido vertical e a articulação no sentido horizontal” entre os saberes, i.e., entre ciclos de ensino e diferentes disciplinas, ou concretizada nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC);

(iii) a *consistência*, ou a lógica de “continuidade, enquadramento” entre os conteúdos, visando um desenvolvimento harmonioso do currículo;

(iv) a *continuidade*, que se relaciona com o processo de aprendizagem e diz respeito ao momento / tempo em que se ensina / aprende;

(v) o *enquadramento* [legal], que “evidencia as estruturas que suportam o currículo e que se prendem com o próprio sistema educativo e vários dos seus sub-sistemas”;

(vi) o *equilíbrio*, que “dá o sentido de proporção, visando a harmonia entre as partes que são vulgarmente designadas pelas componentes ou segmentos do currículo”, nomeadamente o desenvolvimento de competências, as capacidades e as atitudes;

(vii) a *extensão*, que diz respeito à “quantidade” (“horas letivas” / de “trabalho”), disposta nas matrizes curriculares-base, e “qualidade” ou natureza do que é ensinado (“conteúdos programáticos”), transposta nas *Aprendizagens Essenciais* (AE);

(viii) a *integração*, que remete para a homogeneidade vs. heterogeneidade da oferta formativa, aludindo ao princípio da inclusão;

(ix) a *relevância* social da oferta educativa, que deverá responder às demandas sociais e profissionais;

(x) a *sequência*, que diz respeito à “ordem ou sucessão” a que a apresentação dos conteúdos obedece, conforme o disposto no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho;

(xi) a *transferibilidade*, i.e, a “deslocação de conhecimentos, de competências, de componentes, de conteúdos e, em particular, de áreas do saber, de cursos, no todo ou por segmentos” (pp. 6-10). Para Pellegrino e Hilton (2012), o conhecimento transferível diz respeito ao “como”, “porquê” e “quando” aplicá-lo para responder a questões e resolver problemas. (p. 82)

Estes princípios traduzem uma “visão holística do currículo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 14), que deve, por sua vez, conduzir a uma visão globalizante dos saberes (idem, p. 15), e que, por essa razão, se integra no *rationale interpretativo* (idem, p. 30). Neste *rationale*, o currículo assume uma dimensão mais viva, aberta, maleável, apropriável e transformadora. Enquanto “plano para a ação” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 10), processo contínuo, sequencial e interativo, remete para posturas ecléticas, reflexivas e de permanente questionamento (ibid.) por parte dos professores. Esta noção de currículo enquanto plano passa a integrar objetivos, conteúdos programáticos (conhecimentos), capacidades, aptidões, competências, valores, materiais / meios / ambientes / contextos para a aprendizagem, processos, planos para a aprendizagem (estratégias), experiências planificadas e guiadas, modos de ensinar e aprender e fins e resultados da aprendizagem (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 8-11).

Perspetivado como espaço de criação e motor do sucesso escolar, o currículo deve propiciar situações / ambientes adequados à aprendizagem construtivista, baseada na inter e transdisciplinaridade, no reforço da autonomia participada e partilhada, e na responsabilidade pessoal e coletiva, favorecendo um diálogo interativo e permanente entre a escola e a comunidade envolvente, os professores e professores e alunos:

a decisão curricular é fruto de um conjunto de consensos que vai da máxima generalidade à máxima concretização, interligando não só contextos e níveis de decisão, bem como inúmeros actores que assumem e legitimam competências. (Pacheco & Paraskeva, 1999, p. 17)

Tal visão de currículo dá lugar à concretização de um “projeto-de-construção-em-ação” (Morgado, 2011; Gaspar, 2004; Palmeirão & Alves, 2017) ou “projeto curricular contextualizado (ou currículo da escola)” (Roldão & Almeida, 2018, p. 11), que é assegurado por documentos estratégicos, a saber: (i) ao nível institucional (meso), pelo Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Escola (PCE); (ii) ao nível grupal (meso), através do Plano de Trabalho da Turma (PTT); (iii) ao nível individual (micro), pela deliberação do professor em função dos documentos anteriores e da realidade da sua sala de aula. Estes documentos estruturantes das escolas, que integram o seu lema, missão, visão, valores e princípios, e linhas de orientação organizacional, pedagógica e curricular, clarificarão as opções quanto às aprendizagens (de todo o tipo) que cada escola queira assumir como suas prioridades (dentro das balizas do currículo nacional) e quanto aos modos que considera mais adequados para o conseguir com sucesso (Roldão & Almeida, 2018, p. 12).

Destes documentos salientam-se, pela relevância de que se revestem em matéria de desenvolvimento curricular:

(i) o PCE, enquanto instrumento ao serviço da melhoria da qualidade do ensino adaptado às comunidades educativas, que, atendendo à diversidade e, simultaneamente, à unidade, se baseia em valores democráticos de “igualdade, justiça e liberdade” (Morgado, 2011, p. 392), permitindo a “contextualização, modelação e enriquecimento do currículo proposto a nível nacional” (ibid.), ou, ainda nas palavras de Morgado (2011), a “territorialização” do currículo (ibid.). Para Silva e Braga (2017), o PCE é um documento que favorece a “pedagogia da emancipação” (p. 90), centrada na pessoa e na partilha, assente no diálogo e cooperação entre professores e professores e alunos.

(ii) o PTT, desenvolvido em Conselho de Turma através da “flexibilização da concretização do currículo, [e consequente] alteração dos modos de ensinar” (Braga et al., 2017, p. 196), com recurso a projetos integradores e a “esforços e compromissos para responder às necessidades dos contextos socioculturais e económicos das escolas” (ibid.). Trata-se de um projeto cujo âmago são as aprendizagens, as estratégias, a gestão flexível do currículo, a planificação aberta e a organização de atividades numa perspetiva integradora. (Morgado, 2011)

Os documentos referidos incluem-se num quadro de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) que é reforçado pelo Decreto-Lei no 55/2018 de 6 de julho, remetendo para a concretização de propósitos universais no domínio da educação como a igualdade de oportunidades e o acesso e sucesso na aprendizagem, fundamentados em perfis de competência estabelecidos como indicadores a verificar à saída da Escolaridade Obrigatória (PA; AE). Preconizando uma escola humanista e inclusiva, os documentos supracitados evidenciam o currículo como a *espinha dorsal* da construção de um “percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar” (Roldão, 2013, p. 21). Para Machado (2017), a “autonomia é uma construção da escola”, e embasa o conceito de escola inclusiva, que pressupõe flexibilidade curricular e práticas de diferenciação pedagógica, favorecendo, desse

modo, a “justiça social” e a “igualdade de oportunidades” (p. 29). Na mesma linha de pensamento, Palmeirão e Alves (2017) sustentam que a autonomia curricular é um conceito que se concretiza através do desenvolvimento curricular, da tomada de decisões pelos professores sobre as adaptações, a definição das linhas de ação e as temáticas a desenvolver em função dos seus contextos de atuação e públicos específicos. Estas conceções de autonomia remetem para um desenvolvimento curricular que se pretende aberto, participado, flexível, pluralista, atento a todos e a cada um, que deve ter, como objetivos últimos, o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexividade, da autorregulação, do respeito pela individualidade, da criatividade, da tomada de decisão, da consciência cultural, da resolução de problemas, da comunicação, da produtividade, da colaboração, da prestação de contas, da exploração, da iniciativa, da responsabilidade e da liderança (World Economic Forum, 2015).

Contudo, subsiste, em matéria de práxis, aquilo que Gaspar e Roldão (2007) designam por “tensão nuclear entre os níveis macro e os meso e micro da decisão curricular”, concretamente entre o “*core curriculum*” e “a prática curricular da escola” (p. 26), o que manifesta a dificuldade em estabelecer um consenso satisfatório para todos os atores, que se situe algures entre o global / nacional e o regional / local, a homogeneidade e a diversidade em matéria de educação. Entende-se, à semelhança de Young (2010), que “precisamos de explorar a possibilidade de enveredar por um caminho intermédio que não represente, como na maioria dos compromissos, o pior de ambos os mundos” (apud Pacheco, 2011, p. 86), sendo o pior, por um lado, o currículo uniforme e generalista ou, no extremo oposto, o currículo *sobrecontextualizado*, dado que ambos representam um risco à concretização do princípio da “eficácia da ação educativa” (Roldão & Almeida, 2018, p. 21).

O *continuum* do desenvolvimento curricular surge, neste conflito, comprometido nos níveis “político-administrativo, de gestão e de realização” (Pacheco, 2005, p. 54), uma vez que subsistem incongruências entre os seus polos, a saber, entre intenções (ou teoria) e prática (ou realidade), o que tem impedido a transformação do currículo “num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos” (Pacheco & Paraskeva, 1999, p. 8). Para Pacheco (2018), existe uma clivagem entre o discurso político, assente na descentralização e na decisão curricular, e a prática, que “se configura como um terreno em que a prescrição e a execução continuam a prevalecer sobre as decisões dos atores, adiando, assim, a construção da tão propalada autonomia das escolas, com consequências diretas no currículo que aí se desenvolve” (p. 78).

Na esteira destes autores, Sacadura (2018) sustenta que continua a observar-se o que designa por “paradoxo atual do currículo” (p. 65), que alterna entre:

- (i) o ensino indagador, dialogante e questionador socrático e as aprendizagens construídas, e o ensino transmissivo sofista e as aprendizagens recetivas;

- (ii) os saberes compartimentados ou transversais, definitivos ou abertos;
- (iii) a rigidez dos programas ou o devir do pensamento e da ação;
- (iv) o professor transmissor, o aluno recetor ou ambos enquanto parceiros na construção do saber;
- (v) a disciplina una e estanque e “saberes polidisciplinares” (p. 67);
- (vi) um modelo de currículo disciplinar ou “multi-intertransdisciplinar” (ibid.), remetendo para o que designa como “identidade complexa” do currículo (p. 68).

A implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular consagrada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho pressupõe, por conseguinte, uma *reinterpretação* do currículo por parte dos professores, a promoção de ambientes de aprendizagem diversificados que passam pela utilização de tecnologias, por uma organização diferenciada e flexível dos espaços e dos tempos de aula, pela constituição de grupos de aprendizagem - preferencialmente heterogéneos, que favoreçam a colaboração e o desenvolvimento da autonomia-, e, finalmente, pela adoção de formas de trabalho pedagógico variadas que sejam promotoras da construção do conhecimento, como o trabalho de projeto e metodologias ativas centradas no aluno (Lima & Miranda, 2017, p. 140). Complementarmente, a estruturação do trabalho dos professores deve privilegiar a organização curricular por áreas interdisciplinares, dando origem a equipas pedagógicas multidisciplinares, cuja ação assente na comunicação e na colaboração, promovendo, assim, a inter / transdisciplinaridade, a avaliação “formativa e transversal” (p. 137), bem como uma gestão eficiente dos recursos, tendo em vista uma “diferenciação inclusiva” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 10).

A AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

A fase de implementação / operacionalização do currículo é da responsabilidade dos docentes, que definirão estratégias de ensino “que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, [prevendo-se também] o modo de avaliar se os objectivos de aprendizagem visados foram atingidos” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 134). O palco de desenvolvimento desta fase é a sala de aula, e o sucesso daquela é influenciado pela conceção que os professores têm de currículo, e, em função desta, pelas suas opções de índole pedagógica e didática, aquilo que Roldão (2013) designa por “a arte do “como” (p. 134), com vista a eficácia do processo educativo, medida “em termos de efetivas aprendizagens conseguidas” (ibid.). É também nesta fase que o currículo passa de “currículo enunciado” a “currículo em ação” (Roldão, 2013, p. 135). Antes desta transição, importa, pois, definir

a sua orientação estratégica, isto é, a organização de um percurso de ensino e aprendizagem, orientado por finalidades curriculares claras, que seja pensado como o mais adequado à população de alunos em causa, de modo a que efectivamente se

apropriem dos saberes e se tornem competentes nas diferentes áreas curriculares. (ibid.)

Incumbe aos professores a planificação desta “orientação estratégica” do currículo, razão pela qual é transversal na literatura a referência ao papel primordial que assumem em matéria de decisão curricular, enquanto representantes do nível micro e, por isso, “os responsáveis diretos, no quadro de uma responsabilidade nacional que é a que cabe à administração central e ao governo de cada país” (Roldão & Almeida, 2018, p. 35; Roldão, 2017). Assim sendo, compete-lhes gerir e operacionalizar o currículo, num exercício autónomo, reflexivo, decisor e inovador, que seja, paralelamente, promotor da mudança (Silva & Braga, 2017, p. 16).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (2018) afirma que o

professor é quem participa ativa e deliberadamente na construção do currículo, na assunção de uma atitude cosmopolita, ou seja, de construção do singular e da diversidade, não ao nível da superfície do currículo, mas no que de mais profundo e pessoal tem a aprendizagem. (p. 52)

À semelhança de Pacheco (2018), Morgado (2016) salienta “o papel do professor como decisor curricular, partindo do princípio de que é a nível curricular que se constrói e realiza a profissionalidade docente, que as aprendizagens se concretizam e que é possível alterar profundamente o fenómeno educativo” (p. 57). Consequentemente, o professor deve ser um “agente de mudança” (p. 62), apropriando-se do currículo, operacionalizando-o em articulação e buscando a interdisciplinaridade, atendendo ao contexto educativo, às particularidades dos alunos, bem como aos normativos legais e aos documentos estruturantes da escola onde exerce funções.

Já Roldão e Almeida (2018) sustentam que os professores deveriam procurar, na senda da dinâmica de Autonomia e Flexibilidade Curricular que vigora atualmente nas escolas, e que implica uma “transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores” (p. 43), fomentar a sua própria autonomia, enquadrando “a sua ação curricular e o seu saber profissional” em “conceitos e leituras mais abrangentes”, e contribuindo ativamente para o “movimento transformativo das escolas na direção do seu sucesso – a aprendizagem conseguida pelos seus alunos.” (ibid.).

Em consonância com estas interpretações sobre o determinismo dos professores no desenvolvimento curricular, erguem-se conceitos como “professor decisor / gestor do currículo” (Gaspar & Roldão, 2005, p. 16), ou professor “cosmopolita” e “agente da mudança” (Morgado, 2016, p. 55, 57), que reportam à liderança e interpretação / apropriação do currículo enquanto espaço de inovação, transformando-o em articulação com os pares, buscando assim a *inter-transdisciplinaridade*, no exercício pleno da autonomia de decisão no desenvolvimento curricular.

Contudo, estes conceitos e pressupostos conflituam com as práticas de avaliação externa das escolas, conforme atestam Morgado (2011), Silva e Silva (2017) ou Leite, Figueiredo e Fernandes (2016), para quem não é possível dissociar a avaliação externa do seu impacto na decisão curricular. O que sucede, afirmam estes últimos, é que a avaliação externa

tem estado subordinada a pressões para que as escolas apresentem resultados que correspondam aos standards definidos internacionalmente, a avaliação de escolas tem vindo a dar relevo a esta dimensão, ou seja, à função que inicialmente lhe era atribuída de regulação dos sistemas educativos e de meio propiciador de melhoria e empoderamento das instituições escolares tem vindo a acrescentar-se a de as influenciar na atenção a dar aos resultados obtidos pelos alunos. (p.649)

A partir de um estudo levado a cabo em Portugal e Inglaterra em 2016 sobre a matéria em apreço, constataram que, não obstante serem “países [que] apresentam traços sócio-político-históricos específicos que podem ser reveladores de como uma política semelhante pode assumir contornos distintos” (p. 651), as conclusões são muito semelhantes: a ênfase da avaliação externa nos resultados escolares dos alunos aponta para uma visão redutora da educação e dos processos de desenvolvimento do currículo, remetendo para uma racionalidade instrumentalista à luz de padrões definidos externamente e descontextualizados, desvirtuando as escolas “enquanto organismos dinâmicos, com contextos e características próprios” (p. 650), bem como para a sobrevalorização das disciplinas sujeitas a exame nacional. Deste modo, “a pressão para apresentar resultados – académicos – conduz à adoção de determinadas estratégias e à formatação das práticas curriculares”, nomeadamente, “o treino” (p. 655), ou a “teatralidade na sala de aula” (p. 657) para a obtenção de melhores resultados nas provas externas. Os autores verificam como repercussões um desenvolvimento prescritivo do currículo em detrimento de uma operacionalização, mais vocacionada para a “construção do conhecimento de forma integrada e numa lógica de formação global” (p. 656). No que respeita aos professores, afirmam que o “sentimento de desconfiança e de pressão sentidos (...) face à AEE, pode conduzir a profissionais desmotivados, em stress e que recorrem a práticas curriculares desajustadas” (p. 650). Retomando uma expressão de Penninckx e Vanhoof (2015), Leite, Figueiredo e Fernandes (2016) observam que os professores são invadidos por uma “*tristeza pós-inspeção*”, que nada mais é do que sentimentos de desolação, cansaço ou *burnout* sentidos pelos professores, como resultado da avaliação vivida” (p. 654).

Interpretação similar apresenta Pacheco (2018), para quem “tais formas de governação curricular, destacam, entre outros aspetos, o desempenho ao nível dos resultados, os testes à larga escala, com incidência nos testes transnacionais, de que o PISA é padrão, o *ranking* de escolas e a linguagem das competências” (p. 54). Segundo o autor, a “comparabilidade”, fruto de “políticas de educação e formação trans-e-supranacionais”,

tornou-se “no referente principal da cultura de avaliação de prestação de contas e responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso/insucesso” (Pacheco, 2011, p. 84, 87), projetando sobre as escolas e os professores uma

neblina [que] faz com que prevaleça no modo de ser do professor e no processo de desenvolvimento do currículo a supremacia de uma regulação transnacional face a uma atitude cosmopolita docente, apenas possível se a educação for algo que reconhece a diferença e a singularidade. (Pacheco, 2018, p. 58)

De modo análogo, Varela (2013) corrobora a hegemonização de políticas educativas globais associadas à *accountability*, à valorização de resultados, *standards* e à prestação de contas (p. 18). Estas políticas têm como consequência uma regulação produtivista dos processos educativos, “em que o currículo, [é] definido sob a pressão de instrumentos de resposta a imposições exteriores” (Pacheco, 2011, p. 85), remetendo para uma lógica de prestação de contas com ênfase no produto, que reporta às “classificações (avaliação sumativa), aos critérios (avaliação aferida) e à comparabilidade nacional e internacional (avaliação normativa)” (p. 86), facetas visíveis de uma “instrumentação técnica, com vista à melhoria de níveis de performance num quadro de qualificação definido em standards, dando lugar “à marginalização do currículo como projecto crítico de formação” (p. 87). Desta leitura emerge o conceito de “currículo-função”, “construído pelos processos de regulação transnacional”, em que o professor “desempenha uma atividade orientada para resultados” (Pacheco, 2018, p. 54). Neste contexto, o professor assume-se como um implementador de políticas educativas, mais do que como decisor e operacionalizador do currículo, já que prevalecem instituídos

[o] *ranking* de escolas (...), objetivos de aprendizagem e metas curriculares, [a tónica no] *core curriculum*, (...) o mimetismo curricular, (...) e a coerção avaliativa, em que a avaliação é marcada pelos resultados entendidos como *scores* numa prática de competição. (pp. 54-55)

Logo, a ação do professor limita-se, neste quadro, a uma “recontextualização performativa” (p. 55), prova cabal de “uma disfuncionalidade curricular” (p. 58). Complementa-se esta incursão bibliográfica sob o enfoque de Santos (2017), que, à semelhança dos autores anteriores, aponta para uma “cultura de desempenho” (p. 13), onde o “Estado Avaliador” (p. 14), validado pela perspicuidade na atuação dos serviços públicos, se reforça e legitima democraticamente. De acordo com a autora, a “qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade” (ibid.). No domínio da Educação, estes indicadores são mensuráveis através da testagem, o que promove um desenvolvimento do currículo baseado em práticas pedagógicas de adestramento direcionadas à performatividade, *perpetuando a homogeneidade do currículo homogeneamente desenvolvido*. O Estado assume como referência auditorias prosseguidas com base em indicadores de resultados de desempenho e na Inspeção (Santos, 2017),

classificando as escolas ao dispô-las em *rankings* que as podem tornar, ou não, mais atrativas ao público. Tais práticas evocam o “modelo concorrencial inglês”, o qual, assente numa lógica de competição, preconiza uma descentralização com contornos mercantilistas e neoliberais (Roggero, 2002, p. 33, 37) onde a

política substancial de intervencionismo [vem] incitando a competição entre as escolas e favorecendo a “livre escolha” pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias, numa lógica de “quase mercado”. (Barroso, 2005, p. 740)

Assim sendo, defende Santos (2017), não existe neutralidade nem irrefutabilidade quando estão em causa números: “escolher o que medir e como medir é uma decisão de dimensão política” (p. 15).

CONCLUSÃO

Se é certo que a avaliação dos sistemas educativos somente ao nível nacional se revela insuficiente, por se basear em informação localizada e subjetiva que não permite a comparação e tem pouco ou nenhum impacto no desempenho dos alunos, a avaliação *cross-country* implica atender a fatores que influenciam os produtos dos alunos (Bergbauer, Hanushek & Woessmann, 2019). No mesmo estudo, Bergbauer, Hanushek e Woessmann (2019) observam, efetivamente, uma correlação positiva entre a testagem estandardizada com comparação externa em estudos como o PISA, e melhorias nas aprendizagens dos alunos, efeito mais pronunciado em países tradicionalmente com pior desempenho neste estudo. Não obstante, a testagem e comparação condicionam o desenvolvimento do currículo, ensino e as aprendizagens dos alunos (Vicente & Seabra, 2017), pelo que seria vantajoso considerar formas alternativas de avaliação dos sistemas educativos.

Do acervo literário consultado inferem-se incongruências e obstáculos no plano da implementação da flexibilidade, autonomia e articulação curriculares, que se prendem, sobretudo, com contradições internas às próprias fases do desenvolvimento curricular, desde a sua conceção até à avaliação. As antinomias oscilam entre a soberania do Estado através da promoção da homogeneização curricular, alicerçada na necessidade do controlo de qualidade, e o reconhecimento da diversidade, com prejuízos evidentes para os alunos. Como refere Young (2014) “uma das razões pelas quais os currículos existentes continuam a manter o acesso para alguns e a excluir outros é que não investigamos em que medida os processos de seleção, sequenciamento e progressão são limitados, de um lado, pela estrutura do conhecimento e, de outro, pela estrutura dos interesses sociais mais amplos” (p. 201).

Práticas de avaliação externa orientadas para a análise dos resultados académicos dos alunos nas escolas, nos exames e a participação em estudos internacionais como o PISA, indicam a primazia de uma visão redutora da Educação, centrada em números convertidos

em posições em *rankings*, acentuando os produtos educativos, e fazendo prevalecer a lógica formatada da prescrição, transmissão e execução à da decisão curricular, que se quer, por natureza, contextualizada, indiciando que o Estado “continua a ser o grande ator político-institucional na educação” (Morgado, 2018, p. 75). Por seu turno, esta perspetiva demonstra a preponderância do currículo como “plano” pré-determinado a cumprir, continuando a sobrelevar um “modelo educativo que projecta a educação como relação funcional-intencional” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 14), o que se reflete na decisão / ação do professor, *que ministra o currículo ao invés de o administrar*, e, deste modo, construir um processo de ensino e aprendizagem com e para os alunos.

Finaliza-se com uma citação de Young (2014), porquanto ela sintetiza, de forma inequívoca, o dilema que se coloca à Escola e aos professores que temos, à Escola que pretendemos construir e ao desempenho dos professores nesta Escola contemporânea: “se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento” (p. 195).

REFERÊNCIAS

- Almeida, F. (2010). Aprendizagem em Rede, as novas tecnologias e a alfabetização tecnológica do professor. *Observatorio Journal*, 4(2), 35-55. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/295>
- Alves, P. (2002). Autonomia Curricular: A face oculta da (re)centralização? In: A. F. Moreira et. al. (Orgs.), *Currículo e produção de identidades: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp.161-166). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/485>
- Araújo, V. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, 3(6), 28-38. http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, 26(92), 725-751. <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>
- Braga, F. et al. (2017). Do conhecimento profissional à consciência coletiva | Despadronizar para não deixar um só aluno para trás. In: Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 184-216). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Bergbauer, A. B.; Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2019). Testing. *NBER Working Papers 24836*, National Bureau of Economic Research. DOI 10.3386/w24836

- Despacho no 5908/2017. Diário da República: I Série, No 128 - 5 de julho. <https://dre.pt/home/-/dre/107636119/details/maximized>
- Despacho n.º 6478/2017. Diário da República: II Série, No 143 – 26 de julho. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/2017_despacho_64.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República: I Série, No 129 – 6 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º 6605-A/2021. Diário da República: Série II, No 129 - 6 de julho. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6605-a-2021-166512681>
- Dubet, F.; Bellat, M. & Vêrétout, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. <https://www.scielo.br/j/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>
- Ferreira, I. (2010). Os Professores e o Currículo: Perceções e Níveis de Intervenção dos Professores do Ensino Básico e Secundário no Desenvolvimento Curricular. [Master's thesis, Universidade Aberta]*. Repositório da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1728>
- Figueiredo, C.; Leite, C. & Fernandes, P. (2016). O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 646-664. www.curriculosemfronteiras.org
- Gaspar, I. (2004). *Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores*. Universidade Aberta. 51-71. <http://hdl.handle.net/10400.2/158>
- Gaspar, I. et al. (2015). *Modelos para Ensinar e Aprender: Escolhas do Professor*. Chiado Editora
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3424>
- Lima, F. & Miranda, M. (2017). Fazer diferente: promover a autonomia. In Palmeirão, C.; Alves, J. M. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 131-142). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Machado, M. (2006). *O Papel do Professor na Construção do Currículo*. [Master's thesis, Universidade do Minho]*. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6156>
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: Em busca de um modelo alternativo. In Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Universidade Católica.

- http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Morais Marques, M.; João Loureiro, M. & Marques L. (2015). “Desenvolvimento curricular numa comunidade de prática - princípios operacionalizados no âmbito do projeto IPEC”. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(1), 35-53. DO-10.13140/2.1.1395.7769
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, J. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação*. [Doctoral dissertation, ISCTE]* Repositório do ISCTE-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/12469>
- Morgado, J. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *RBPAE*, 27(3), 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64. <http://hdl.handle.net/1822/46863>
- Morgado, J. (2018). Ser professor em contextos de transregulação nacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In Morgado, J. et al. (Orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 51-60). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In Morgado, J.; Viana, I & Pacheco, J. (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). de Facto Editores
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM.
- Pacheco, J. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>
- Pacheco, J. (2018). Ser professor em contextos de regulação transnacional. Para uma atitude cosmopolita docente. In Morgado, J.; Viana, I & Pacheco, J. (Orgs.). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 52-60). Instituto de Educação da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1*, 13, 7 – 18 <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10207/1/As%20tomadas%20de%20decis%C3%A3o.pdf>

- Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press. <http://meyda.education.gov.il/files/lemidaMashmautit/educationforLifeandwork.pdf>
- Pinar, W. (1999). The Reconceptualization of Curriculum Studies. *Counterpoints*, 70, 483-497.
- Roggero, P. (2002). Avaliação dos sistemas educativos nos países da União Europeia: de uma necessidade problemática a uma prática complexa desejável. *EccoS Rev. Cient.*, 2(4), 31-46. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i2.307>
- Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In Machado, J.; Matias Alves, J. (Coord.). *Melhorar a escola: Sucesso escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 131-140). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa | Eixos da investigação curricular nos nossos dias. In Matias Alves, J. & Palmeirão, C. (Coord.). *Construir a autonomia e a flexibilidade curricular: os desafios das escolas e dos professores* (pp.15-24). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Sacadura, C. (2018). O currículo como narrativa e a rede de saberes. In J. Morgado et al (Orgs). *Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos* (pp. 61-70). CIEd, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/55490>
- Santos, L. (2017). Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, 33, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698166063>
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1614/1/Sociologia59cap4.pdf>
- Silva, A. & Braga, F. (2017). Construir conhecimento profissional para formar a consciência coletiva | Alguns desafios atuais da experiência educativa. In Palmeirão, C.; Matias

- Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 88-111). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Silva, C. & Silva, I. (2017). P-PIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica: desafiar a escola, construir a autonomia. In Palmeirão, C.; Matias Alves, J. (Coord.). *Construir a autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 112-130). Universidade Católica. http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf
- Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: concepções, práxis e tendências. *Colecção Aula Magna, 1*, Edições da Universidade de Cabo Verde. <https://www.unicv.edu.cv/component/spsimpleportfolio/item/10-o-curriculo-e-o-desenvolvimento-curricular-concepcoes-p>
- Varela, B. (2013). O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos Edição Especial / Atas I EIRI*, 11-22. 10.13140/2.1.4411.5200
- Vicente, C. & Seabra, F. (2017). Avaliação externa das aprendizagens dos alunos: reflexos ao nível curricular. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr.(10)*, 6-10. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2171>
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education | Unlocking the Potential of Technology*. Colony. https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e porque é importante. (Beck, L., Trad.). *Cadernos de Pesquisa, 44*(151), 190-202. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142851>

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

Paula Martins | Universidade Aberta | pcrmart@aeas.pt

Filipa Seabra | Universidade Aberta | fseabra@uab.pt

Resumo

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No que concerne aos objetivos:

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

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

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

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

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

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

Problemática da investigação

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

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

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

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

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

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

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

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

Termina-se este item com o reforço de que

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

Enquadramento teórico

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

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

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

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

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

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

por decreto (Decretos-lei 115-A/98 de 04 de maio ou n. 975/2008 de 22 de abril), pelo contrário “esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas” (Barroso, 1996, p.186).

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

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

Ao falar-se de *qualidade* surge a emergência da avaliação das organizações escolares, quer a nível interno quer externo, como “uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão e abrange dimensões descritivas, valorativas ou de julgamento da adequabilidade ou de correção de procedimentos, bem como explicativas das situações complexas, como aquelas que caracterizam as atividades educacionais” (Clímaco,1998, p.12).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

METODOLOGIA

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

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

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

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

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

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

DESIGN METODOLÓGICO

Tabela 1

Design Metodológico do Estudo

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

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

Técnicas de Recolha de Dados

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

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

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

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

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

Em termos de entrevista

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

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

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

CONCLUSÃO

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

3. AVALIAÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS

CONVERGÊNCIAS ENTRE O QUADRO DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS E OS NORMATIVOS

Marília Alexandra Machado Dias | Agrupamento de Escolas Silves Sul |

mariliamd@gmail.com

Isabel Fialho | Universidade de Évora | ifialho@uevora.pt

Resumo

Com este trabalho procurou-se analisar a convergência entre as atuais orientações de política educativa e o Quadro de Referência (QR) da Avaliação Externa das Escolas (AEE). O objetivo que norteou o estudo foi: identificar pontos de convergência entre o QR do 3.º ciclo de AEE e as políticas educativas em vigor, nomeadamente no que respeita à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC). Para tal efetuou-se uma análise comparativa do QR da AEE com os normativos legais em vigor, recorrendo a uma análise de conteúdo dos documentos com recurso ao software de análise qualitativa webQDA®. Considerou-se pertinente a existência de uma reflexão que permitisse efetuar uma comparação no que respeita aos campos de análise, referentes e indicadores que operacionalizam os quatro domínios: i) *Autoavaliação*; ii) *Liderança e gestão*; iii) *Prestação do serviço educativo*; iv) *Resultados*. Apresentou-se, sumariamente, o quadro teórico e legislativo, e discutiram-se os resultados que apontaram convergências entre o QR e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (DL55), nos domínios da *Liderança e gestão* e da *Prestação do serviço educativo*. Estas, embora em número reduzido, permitem-nos perceber a ligação existente entre ambos os documentos e projetar um eventual reajustamento do conteúdo dos campos de análise, referentes e indicadores, ajudando-nos a refletir sobre a adequação do processo de AEE às políticas educativas atuais, e da mesma forma a promover uma melhoria neste processo por parte de quem apresenta os resultados (agrupamentos/escolas) e também de quem os analisa (equipa IGEC/Peritos Externos), apontando caminhos para o modo como ambas as partes poderão usufruir da avaliação como instrumento central de definição das políticas de ação e melhoria, atingindo assim os objetivos a que se propõem.

Palavras-chave: Quadro de Referência; Avaliação Externa das Escolas; Autonomia e Flexibilidade Curricular; Política Educativa; Normativos.

INTRODUÇÃO

Com a clara intenção de manter a qualidade e equidade do serviço público no que respeita à educação, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), serviço autónomo que depende da administração direta do Estado, Ministério da Educação (ME), vem exercendo, desde longa data, a sua missão de “assegurar a legalidade e regularidade dos actos praticados pelos órgãos, serviços e organismos” do ME (Despacho n.º 10758/2012, Preâmbulo).

Esta tarefa é cada vez mais exigente dada a evolução das políticas educativas e do manifesto interesse pela melhoria da qualidade da educação agregada à sua eficácia e equidade que vêm associadas à constante mutação da sociedade, decorrente da globalização e avanço tecnológico em franca aceleração. Para acompanhar estas mudanças foi publicado

o DL55 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário dando às escolas autonomia para gerir, em colaboração com a comunidade educativa, a sua operacionalização, garantindo que todos os alunos alcançam as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), documento que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Este decreto surgiu como forma de

responder a um dos desafios mais exigentes do sistema educativo: encontrar estratégias diferenciadas que permitam lidar com a heterogeneidade social, económica e cultural de todos e de cada um dos alunos que frequenta a Escola, tendo em vista o seu sucesso escolar [numa] preocupação com a equidade que deve estar na base dos processos de construção das políticas e das práticas pedagógicas. (Cosme, 2020, pp.11-12)

Com estes dois documentos está aberto o caminho para que os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas (AE/ENA) tracem um percurso próprio na construção da prestação de um serviço educativo de qualidade para todos, efetuando uma gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às necessidades dos seus alunos.

Esta gestão flexível é aqui entendida como a faculdade de “gerir [até 25%] o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas” no PASEO (DL55, alínea c), artigo 3.º), ou seja, através deste exercício de autonomia as escolas podem encontrar as respostas e estratégias que mais se ajustam às suas realidades e contextos, podendo ir além desta percentagem se recorrerem à elaboração de um plano de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, configurado no ponto 3, do artigo 3.º do mesmo decreto e regulamentado pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da AFC, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas. Para além da AFC conferida no âmbito da gestão das matrizes, o DL55 confere às escolas, no seu artigo 4.º, autonomia no trabalho de sala de aula, salvaguardando a aposta na “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo”, alínea i); na “flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo”, alínea j); no trabalho de “natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo”, alínea m), e ainda na promoção da “educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória”(alínea r).

Contudo, o DL55, por ser um documento orientador da prática, traça apenas as linhas gerais que são consubstanciadas nos documentos que lhe estão associados e que

regulam os assuntos mais específicos: DL n.º 54/2018 – Educação inclusiva; Portaria n.º 223 A/ 2018 – Ofertas educativas do ensino básico (ensino básico geral e cursos artísticos especializados); Portaria n.º 226 A/ 2018 – Cursos científico-humanísticos; Portaria n.º 229 A/ 2018 e Portaria n.º 232 A/ 2018 – Cursos artísticos especializados de nível secundário; Portaria n.º 235 A/ 2018 – Cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional e ainda a Portaria n.º 181/2019 – estabelece os termos e condições em que as escolas podem implementar uma gestão superior a 25%, ou seja, que alarga o âmbito da AFC. É o conjunto destes documentos legais que estabelece as condições de aplicação da AFC e ajuda as organizações a criar a sua própria política de ação “uma vez que esta é uma condição para a inclusão, tendo em conta que só assim se torna possível respeitar a diversidade, a inovação e a personalização educativas, respondendo “à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (DL55, alínea c), artigo 4.º).

Todas estas possibilidades de gestão tornam os AE/ENA únicos na sua atuação e resposta, pois cada um autonomamente e de forma contextualizada efetua as suas opções curriculares e pedagógicas. Esta unicidade dos AE/ENA impõe procedimentos de avaliação de escola também eles singulares.

Atendendo a esta realidade educativa e prosseguindo as suas atribuições a IGEC apresenta um plano de atividades (PA) que lhe permite acompanhar as diversas vertentes do processo educativo, focando-se nas “respostas dadas, pelas escolas, aos desafios colocados pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, através, designadamente, dos programas de Acompanhamento e de Avaliação” (PA IGEC, p. 5). Neste PA estão incluídas atividades que visam a realização de dois tipos de intervenções, as sistemáticas, que decorrem das prioridades políticas estabelecidas para este serviço, e as pontuais, que resultam das situações concretas da vida das escolas e do que delas decorre e suscita a intervenção da IGEC.

A AEE, aprovada pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, faz parte das intervenções sistemáticas da IGEC. Esta atividade tem vindo a ser realizada por ciclos, dos quais dois já finalizaram (2006-2011 e 2011-2017) e o terceiro iniciou-se em 2018. Na fase que o antecedeu foi nomeado um grupo de trabalho que teve como missão refletir “sobre o modelo que presidiu ao segundo ciclo e preparar a implementação do modelo que o “substituiria (Despacho n.º 13342/2016, Preâmbulo) definindo os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e os descritores de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação. Este grupo de trabalho desenhou um QR coerente com os dois que o antecederam (Figura 1), estruturado em quatro domínios de análise – *Autoavaliação, Liderança e gestão, Prestação do serviço educativo e Resultados*.

Figura 1

Domínios do QR dos três ciclos de AEE

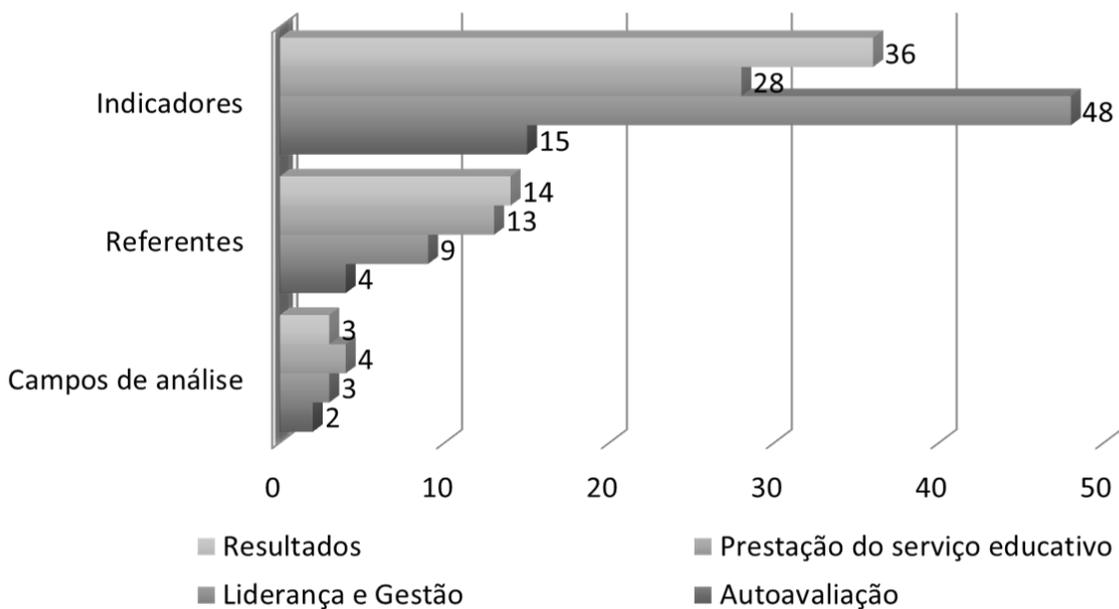


Fonte: Elaboração própria.

Neste QR do 3.º ciclo de AEE, tal como nos anteriores, a cada um dos domínios de ação corresponde um número de campos de análise, associando-se referentes e indicadores (Figura 2) que tornam o processo mais claro e orientam os avaliadores e os avaliados.

Figura 2

Campos de análise, referentes e indicadores por domínios do QR do 3.º ciclo de AEE



Fonte: Elaboração própria.

Pela análise da Figura 2, percecionamos que o domínio *Liderança e gestão* surge com o maior número de indicadores (n=48), com uma diferença considerável dos restantes, porém não é o que apresenta mais referentes (n=9) mantém-se em terceira posição. Em segundo lugar no que respeita ao número de indicadores encontra-se o domínio dos *Resultados* (n=36), o qual revela o maior número de referentes (n=14), seguido de *Prestação do serviço educativo* com 13 referentes e 28 indicadores. Com o menor número de indicadores surge o domínio da *Autoavaliação* (n=15) e quatro referentes, distribuídos por dois campos de análise, havendo quatro campos para *Prestação de serviço educativo* e três para os outros dois domínios.

São as especificações, campos de análise, referentes e indicadores, de cada domínio que permitem aos avaliadores melhor percecionar o tipo de evidências a recolher nos diversos procedimentos que efectuam (entrevistas, análise documental, observação da prática educativa e letiva) e formular os juízos avaliativos para produção do relatório sobre a instituição. Estes são também uma referência para a redação do documento de apresentação elaborado pelas escolas (IGEC, 2019) de forma clara e consistente, contribuindo para uma melhor perceção das evidências e juízos avaliativos que podem ser recolhidos para análise e produção do relatório sobre a instituição, por parte de inspetores e peritos externos. São estas especificações que tornam o relatório suficientemente objetivo e transparente facilitando o cumprimento da sua função, pois como refere Capela (2015, p. 256) “o relatório é o documento, por excelência, que induz a transformação, a melhoria”. Dada a sua importância é de todo conveniente que seja um documento que traduz a realidade e induz a qualidade do serviço educativo.

Embora os campos de análise sejam muito equilibrados entre domínios, nota-se contudo um desequilíbrio no que respeita à distribuição do número de referentes e de indicadores por cada um deles. Contudo, dado que a classificação é suportada nos juízos avaliativos formulados nos respetivos campos de análise e não nos referentes e indicadores este desequilíbrio não causa problemas na análise de cada unidade orgânica e produção dos seus resultados.

Serão estes dados do QR que serão analisados em comparação com o conteúdo do DL55 relativamente à AFC, procurando as convergências que os unem na prossecução dos seus objectivos, pelo que se parte do pressuposto de que, face às alterações de política de acção apresentada, o processo de avaliação de escola, como processo que se constrói socialmente, estará em consonância com as políticas educativas definidas e a legislação que as suportam, para que seja útil e eficaz.

METODOLOGIA

Optou-se por um estudo comparativo entre dois documentos, o QR da IGEC respeitante ao 3.º ciclo de AEE, e o DL55, relativo à AFC, pois consideramos, tal como Stake (2009, p.85), que os documentos são uma mais-valia para o processo de investigação, pois são um “substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente”, são uma “declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, facto ou estado” (Cellard, 2008, p. 296).

Para este estudo definimos como pergunta de partida «Quais os pontos de convergência entre o QR do 3.º ciclo de AEE e a AFC regulamentada pelo DL55?», com o objetivo de realizar um estudo de análise comparativa de legislação sobre políticas educativas e o QR da AEE. Estabelecemos como objetivo geral de investigação: Identificar pontos de convergência entre o QR do 3.º ciclo de AEE e as políticas educativas em vigor, nomeadamente no que respeita AFC. Os objetivos específicos estabelecidos foram Identificar campos de análise convergentes entre o QR da AEE (3.º ciclo) com o DL55, relativamente à AFC; (ii) Identificar referentes convergentes entre o QR da AEE (3.º ciclo) com o DL55, relativamente à AFC; (iii) Identificar indicadores convergentes entre o QR da AEE (3.º ciclo) com o DL55, relativamente à AFC.

A análise de conteúdo dos documentos em comparação foi efetuada com recurso ao software de análise em pesquisa qualitativa webQDA® (Costa et al., 2019) que possibilitou a organização, contextualização e categorização da informação a analisar.

Para este trabalho recorreu-se, no software, às áreas i) fontes; ii) codificação; e iii) questionamento. Nas fontes colocamos o QR e o DL55, que tivemos que transformar em documentos “nota”, antes da categorização, uma vez que o programa não efetua a leitura de pdf. Os documentos “nota” foram sujeitos à leitura flutuante, permitindo o corte das ideias em unidades de referência, palavras ou frases, textos contidos no material informativo produzido, que correspondiam a ideias claras, objetivas e significativas no contexto da pesquisa. Posteriormente, após a leitura profunda, as unidades de referência foram agrupadas em indicadores, o que posteriormente nos permitiu esclarecer a definição de cada uma das categorias. Para estabelecer a unidade de frequência estas foram contadas tantas vezes quantas as presentes no discurso. De seguida, procedeu-se à codificação (Bardin, 2015), propriamente dita, relativamente às categorias definidas à priori, *Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*.

Concluída esta etapa, efetuou-se o questionamento, propriamente dito, realizando-se a triangulação dos resultados, recorrendo ao cruzamento dos referentes e dos indicadores do QR com o DL55, obtendo-se os resultados que constam no Quadro 1. Considerou-se necessário “estabelecer algumas estratégias. Entre elas, destacamos a triangulação, ou seja, olhar para o mesmo fenómeno de diferentes ângulos” (Sá & Costa, 2016, p. 9), modalidade

que comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte (teórica), e recorreremos à transparência de todo o processo que garante o mérito, a credibilidade e a confiabilidade da investigação (Souza et al., 2015).

Após concretizados os procedimentos metodológicos, emergiram os pontos convergentes, dois domínios, três campos de análise, quatro referentes e 8 indicadores que foram sistematizados na Tabela 1. Na totalidade dos doze campos de análise, apenas três são convergentes (25%), diminuindo este facto nos outros dois campos. A convergência nos referentes é de apenas 10%, quatro em 40, e nos indicadores ficamos pelos 6,3%, oito em 127. Embora esta convergência seja positiva consideramos que a percentagem é muito reduzida, contudo não nos podemos esquecer que este documento, o DL55, é um documento estruturante que funciona em articulação com muitos outros, que lhe dão corpo.

Tabela 1

Percentagem de campos de análise, referentes e indicadores convergentes entre os domínios do QR do 3.º ciclo AEE e o DL55

Domínios	Campos de análise			Referentes			Indicadores		
	Existente %	Convergente		Existente %	Convergente		Existente %	Convergente	
Autoavaliação	2	0	0	4	0	0	15	0	0
Liderança e gestão	3	1	33,3	9	2	23	48	2	4
Prestação do serviço educativo	4	2	50	13	2	15	28	6	21
Resultados	3	0	0	14	0	0	36	0	0

Fonte: Elaboração própria com dados de análise.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando os dados obtidos através dos métodos utilizados (Tabela 1 e Quadro 1) facilmente percebemos que há convergências entre o QR da AEE e o DL55 apenas no domínio da *Liderança e gestão* e no domínio da *Prestação do serviço educativo*, o que era expectável dado o conteúdo do documento legal muito direccionado para o cumprimento dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986), nomeadamente a oportunidade de levar a escola a repensar as suas estratégias pedagógicas de modo a diferenciar a sua ação educativa e assegurar o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à construção de um espírito e ação.

As convergências nestes dois domínios não ocorrem em todas as suas dimensões, apenas nos campos de análise de dois domínios; Visão e estratégia, no domínio da *Liderança*

e gestão; e Oferta educativa e gestão curricular e Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva, no domínio da *Prestação do serviço educativo* (Quadro 1).

Quadro 1

Estudo comparativo entre o QR do 3.º ciclo de AEE e o DL55

Domínio	Campos de análise	Referentes	Indicadores	DL55
<i>Liderança e gestão</i>	Visão e estratégia	Visão estratégica orientada para a qualidade das aprendizagens	Definição clara da visão que sustenta a ação da escola com vista à consecução do PASEO	Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.
		Documentos orientadores da escola	Relevância das opções curriculares constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PASEO.	Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.
Domínio	Campos de análise	Referentes	Indicadores	DL55
<i>Prestação do serviço educativo</i>	Oferta educativa e gestão curricular	Oferta educativa	Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do PASEO	A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia.

				Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO
Planificação e acompanhamento das práticas educativas e letiva	Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo	<p>Consistência das práticas de regulação por pares</p> <p>Formas de colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva</p> <p>Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes</p> <p>Reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas</p> <p>Contribuição da regulação por pares para a melhoria da prática letiva</p>	<p>i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais;</p> <p>ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;</p> <p>iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar;</p> <p>iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos;</p> <p>v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas;</p> <p>vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos;</p>	

				vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria, retirado do webQDA®.

No campo de análise *Visão e estratégia* a convergência existe no indicador *Definição clara da visão que sustenta a ação estratégica da escola com vista à consecução do PASEO*, que se cruza com o indicador *Respostas educativas adaptadas às necessidades de formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do mesmo documento*, desta vez no domínio *Prestação do serviço educativo*, no seu campo de análise *Oferta educativa e gestão curricular* e referente *Oferta formativa*. Estes cruzamentos entre elementos do QR convergem com a informação do Preâmbulo do DL55 “Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no PASEO”. Esta convergência surge da experiência apresentada pelas escolas que inicialmente trabalharam no Projeto de AFC (PAFC), regulamentado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, o qual refere no seu Preâmbulo o carácter de experiência pedagógica, sendo que “o conhecimento real da sua implementação sustentará o processo de revisão do quadro legal, tendo em vista a sua generalização, salvaguardando a sua aplicação gradual”, bem como no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) que trouxeram a público exemplos válidos de realidades que dão a devida importância e impõem a máxima urgência à inclusão de todas as crianças e jovens (DL54), utilizando para tal a gestão flexível das suas matrizes curriculares, “as afirmações relacionadas com a dimensão institucional tendem a acentuar, como um fator positivo, a possibilidade de as escolas poderem assumir decisões curriculares (Cosme, 2018, p. 23). “Considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” (DL55, Preâmbulo), na medida em que as experiências referem que

são as mudanças ao nível da gestão curricular e pedagógica que constituem, neste âmbito, a dimensão mais valorizada pelos docentes, destacando-se, por esta ordem de grandeza: (i) a articulação, o trabalho interdisciplinar e a cooperação que este trabalho suscita; (ii) as respostas encontradas para lidar com um currículo enciclopédico e (iii) a diversificação das metodologias pedagógicas. (Cosme, 2018, pp. 22-23)

Esta referência à necessidade de a escola ter uma visão orientada para a qualidade e equidade, relativa ao referente *Documentos orientadores da escola*, conduz à tomada de

decisões a nível curricular e pedagógico que deverá estar espelhada no Projeto Educativo de Escola, que é o documento orientador de excelência do AE/ENA. Para além de estar neste documento, também deverá estar presente em outros documentos pedagógicos, como sejam o projeto curricular de escola/turma, o plano anual de atividades, os critérios de avaliação, as planificações, as matrizes curriculares e outros definidos pelo órgão máximo com competência para o efeito, o conselho pedagógico, em colaboração com os docentes de cada departamento. Com convergência neste âmbito, o QR apresenta um referente relacionado, *Documentos orientadores da escola*, pertencente ao campo de análise *Visão e estratégia*, e domínio *Liderança e gestão* que se enquadra numa “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (DL55, Preâmbulo), condição que implica uma maior AFC para que as escolas promovam um desenvolvimento curricular adequado ao seu próprio contexto e às necessidades dos seus alunos. As respostas dadas pelos AE/ENA à diversidade de alunos e realidades sociais, económicas e políticas está e sempre esteve em discussão política e educativa, daí a procura de tornar o currículo um instrumento de gestão e desenvolvimento local.

É urgente que a escola faça a apropriação da sua autonomia curricular para que possa promover “um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” situação que converge dentro do referente *Documentos orientadores da escola* com o indicador *Relevância das opções curriculares* constantes dos documentos da escola para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no PASEO. Mais uma vez o foco está na intenção mais do que na ação dos profissionais, é importante que haja uma oferta adaptada às necessidades, porém, as respostas educativas com intenção de promover

aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia. (DL55, Preâmbulo)

A existência de trabalho colaborativo, necessário ao bom funcionamento da escola e que se valoriza no QR não se encontra espelhado no DL55, na medida em que não se verifica convergência para o campo de análise *Desenvolvimento pessoal e bem estar das crianças e dos alunos*, bem como para o do ensino/aprendizagem e avaliação. Mesmo dentro do campo da Oferta educativa e gestão curricular só um único indicador é convergente.

Na continuidade de análise do domínio *Liderança e gestão* não se verificaram mais convergências com o DL55, este não foca a sua ação na valorização das lideranças e nem mesmo da gestão, na comunicação nem na interligação com a comunidade educativa como ação estratégica no âmbito da AFC, apesar de não serem essas as indicações das experiências promovidas. As escolas que pertenceram ao PPIP revelaram que foram estimuladas a desenvolver a sua autonomia através da tomada de decisões, contextualizadas, por via do apelo aos atores escolares. Estas escolas foram incentivadas a

introduzirem mudanças em diferentes planos: na constituição das turmas e na sua carga horária, no calendário escolar, na distribuição de serviço docente e na gestão do crédito horário, assim como, na reconfiguração da matriz curricular, dos conteúdos/aprendizagens curriculares, na oferta complementar e apoio ao estudo no 1.º CEB, e ainda nas respostas diferenciadas para alunos em função das suas necessidades. (Costa & Almeida, 2019, p. 2)

Estas últimas soluções estão muito bem referidas no QR nos referentes dos campos de análise *Liderança e gestão*, Mobilização da comunidade educativa, Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções que promovam a qualidade das aprendizagens, Práticas de gestão e organização das crianças e dos alunos, Comunicação interna e externa, ... contudo também não há convergência com o conteúdo do DL55. O decreto menciona a necessidade de partir das aprendizagens essenciais comuns como motor de promoção de domínios de autonomia curricular e de trabalho interdisciplinar porém esta não parece ser a mesma lógica do QR, no qual o projeto se apresenta como o motor da inovação. Não é o projeto que visa desenvolver a aprendizagem mas o contrário, a aprendizagem desenvolve-se em projeto. Surge ainda no decreto o “desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade” (DL55, artigo 4.º, alínea j)) o que pressupõe a necessidade de uma motivação e envolvimento de todos os profissionais no trabalho, mas não há referência a este aspeto diretamente, embora este seja claro no QR.

Relativamente às convergências do domínio da *Prestação do serviço educativo* apresentam-se no campo de análise *Oferta educativa e gestão curricular e Planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva*, apenas em um dos seus referentes, respectivamente Oferta educativa e Mecanismos de regulação por pares e trabalho colaborativo. Neste último os seus cinco indicadores convergem com as sete alíneas do DL55 que constam do Preâmbulo (de i) a vii)). Estas convergências apontam para a procura na AEE de uma consistência das práticas de regulação por pares que será promovida pela dinamização de um trabalho interdisciplinar que facilitará o aprofundamento, reforço e enriquecimento das aprendizagens essenciais conduzindo os alunos a um desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar,

conseguindo desta forma usufruir da verdadeira partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes. Por seu turno, a colaboração sistemática nos diferentes níveis da planificação e desenvolvimento da atividade letiva que se encontra espelhada na adoção de diferentes formas de organização do trabalho escolar, promovido nas equipas educativas constituídas por ano de escolaridade, ciclo de ensino ou outra que se revele eficaz para a promoção do trabalho com foco no aluno, conferindo-lhe a possibilidade de adotar um percurso formativo próprio (no ensino secundário) mantendo o respeito pelas componentes específica e científica do curso pelo qual optou. O trabalho colaborativo desenvolvido nas equipas educativas facilita a dinamização da metodologia de projeto e o desenvolvimento de experiências variadas que permitem ao aluno colocar em prática competências diversificadas e realizar aprendizagens significativas e aos professores uma maior partilha de experiências e uma reflexão sobre a eficácia das diferentes metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas.

Tal como defende Roldão (2006), para que exista trabalho colaborativo é preciso haver também um esforço conjunto e articulado dos docentes para compreender e analisar o porquê das situações problemáticas de aprendizagem, tem de se mobilizar o conhecimento adquirido acerca de cada assunto em específico, disponibilizando-se para o colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar. É preciso saber “dar” e saber ouvir, de modo a conjugar informação e efetuar o levantamento de todas as possibilidades, conjugando-as e encontrando a melhor solução que é discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados, ou seja, contribuindo para a regulação por pares e para a melhoria da prática lectiva. Contudo, apesar de a colaboração docente surgir como a “solução ideal para efetuar mudanças educativas com sucesso” (Abelha, 2011, p.125), na realidade, e de acordo com Roldão, 2007 e Tardif e Lessard, 2005 (citados por Abelha et al., 2014, p. 5490), “a colaboração docente é, na sua generalidade, mais desejada do que realmente vivenciada e mantida pelos docentes, sendo parcas as práticas que se refletem em genuíno trabalho colaborativo”, pelo que é importante que o QR o continue a promover, incentivando as escolas à sua efetiva concretização.

Apesar de reduzidas as convergências no domínio da Prestação de serviço educativo, estas são de suma importância para a promoção de uma melhor organização e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, considerando as orientações emanadas pelo DL55 e a urgência impelida pela sociedade de mudança no sistema educativo.

Afastados de qualquer convergência com o DL55 estão os domínios da *Autoavaliação* e *Resultados*, na medida em que estes estão mais direcionados para as questões dos produtos obtidos pela escola na sua caminhada em direção à sua missão, enquanto que o decreto está direcionado para as questões do processo que conduz a essa missão.

CONCLUSÕES

Analisando comparativamente o QR do 3.º ciclo da AEE do ensino não superior e a legislação que atualmente regulamenta o sistema educativo dos ensinos básico e secundário no âmbito da AFC, conclui-se que as convergências são escassas e apenas dois dos quatro domínios do QR apresentam convergências discursivas com o DL55, nomeadamente *Liderança e gestão* e *Prestação do serviço educativo*.

Esta situação deve-se talvez ao facto de os documentos terem subjacentes objetivos diferentes, o QR apoia os processos de AEE, os quais “devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade desencadeando uma reflexão sistemática sobre o seu impacto nos processos de melhoria, pelo que a IGEC com esta atividade apoia e incentiva as práticas de Autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local na dinâmica das escolas” (PA IGEC, 2019, p. 64), enquanto o DL55 (artigo 1.º) “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas” no PASEO.

O processo de AEE embora ajustado às políticas educativas atuais na prossecução da melhoria da qualidade pedagógica, tem menor abrangência do que o DL55.

Podemos concluir que, no que respeita ao domínio da *Liderança e gestão* o QR valoriza aspectos relacionados com a liderança da comunidade educativa, motivação, orientação, participação, intervenção nas decisões, ou seja o esforço dos profissionais. O DL55 valoriza o facto de os AE/ENA adotarem soluções adequadas ao contexto e às necessidades específicas dos alunos, práticas que valorizam a educação inclusiva, o desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras e que estas estejam referidas nos documentos orientadores, no verdadeiro envolvimento dos profissionais e desenvolvimento de projetos e soluções inovadoras para os alunos.

Se analisarmos estes dados à luz dos objetivos traçados para o 3.º ciclo de AEE percebemos que as convergências encontradas, na nossa ótica, concorrem para quase todos, designadamente: Promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; Identificar os pontos fortes e áreas prioritárias, com vista à melhoria do planeamento, gestão e ação educativa das escolas; Promover uma cultura de participação da comunidade educativa; Contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Produzir informação para apoiar a tomada de decisão, no âmbito do desenvolvimento das políticas educativas.

O certo é que todos os domínios deste 3.º ciclo de AEE visam promover “a associação intrínseca entre ensino e aprendizagem, bem como o destaque dado às práticas pedagógicas inclusivas” (Fialho et al., 2019, p.33) com o fim máximo de “promover a qualidade do ensino,

das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos” (DL55, Preâmbulo), princípios que devem ser assumidos por todos os envolvidos como fundamentais à transformação do processo ensino-aprendizagem-avaliação mais do que como um modelo focado na avaliação e na prestação de contas (Afonso, 2020).

Urge assumir que o processo de AEE, por todos os que nele interferem, “como um processo que reconhece a real autonomia da escola, a sua capacidade de reflexão, de iniciativa e de inovação e que consegue motivar a escola e os seus atores a aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais” (Fialho et al., 2019, p. 43).

REFERENCIAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.
- Abelha, M., Machado, E. A., & Lobo, C. (2014). Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*. Atas do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, (pp.5490-5502). Porto: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (ISBN: 978-989-8471- 13-0).
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In, J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 201-216). Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Capela, L. (2015). *O futuro do modelo de avaliação externa das escolas. CNE, Seminários e colóquios. Avaliação externa das escolas*, 253-256.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, (pp. 295-316). Vozes.
- Costa, E., & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do projeto-piloto de inovação pedagógica*. IE ULisboa.
- Costa, A., Moreira, A., & de Souza, F. (2019). webQDA (version 3.1) - *Qualitative data analysis*. Aveiro University and MicroIO, Aveiro - Portugal.
- Cosme, A. (2018). *Relatório projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho n.º 5908 / 2017*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto

Cosme, A. (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular – Decreto-lei n.º 55/2018. Breve síntese do relatório final 2018-2020*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. CIEE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Despacho n.º10758/2012 do Ministério da Educação e Ciência - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2012). Diário da República: II série, n.º 153. www.dre.pt

Despacho n.º13342/2016 do Gabinete do Ministro da Educação. (2016). Diário da República: II série, n.º 215. www.dre.pt

Despacho n.º 3721/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 85. www.dre.pt.

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). Diário da República: II série, n.º 128. www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. www.dre.pt.

Fialho, I., Saragoça, J., Correia, A.P., Gomes, S., & Silvestre, M.J. (2019). O quadro de referência da avaliação externa das escolas, nos três ciclos avaliativos, no contexto das políticas educativas vigentes. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e inspeção: perspetivas teórico-conceituais* (pp. 63-100). Porto Editora.

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: quadro de referência. Lisboa: IGEC, 2019a. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf.

Lei n.º46/1986 do Ministério da Educação e Ciência. (1986). Diário da República: I série, n.º 237. www.dre.pt.

Lei n.º 31/2002 da Assembleia da República. (2002). Diário da República: I-A série, n.º 294. www.dre.pt.

Plano de atividades Inspeção-Geral da Educação e Ciência 2021.

Portaria n.º 223 A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 49 www.dre.pt.

Portaria n.º 226 A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 151. www.dre.pt.

Portaria n.º 229 A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 156. www.dre.pt.

Portaria n.º 232 A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 159. www.dre.pt.

Portaria n.º 235 A/2018 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. www.dre.pt.

Portaria n.º 181/2019 da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 111. www.dre.pt.

Relatório de Avaliação Externa das Escolas (2011-2012). Inspeção-Geral da Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Roldão, M.C. (2006). Trabalho

colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, (pp.) 22-23.

Sá, S. O., & Costa, A. P. (2016). Critérios de qualidade de um estudo qualitativo (Carta Editorial). *Revista Eixo*, 5(3), (pp. 9-12).

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de Caso*. (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

CONTRIBUTOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS NA IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Rita Marques | Universidade de Évora | ritasar.marques@gmail.com

Isabel Fialho | Universidade de Évora | ifialho@uevora.pt

Resumo

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) opera com um quadro de referência organizado em domínios, campos de análise, referentes e indicadores, que permitem recolher informação sobre a organização, o funcionamento e os resultados alcançados pelas escolas/agrupamentos. Os relatórios da AEE contêm informação relevante que possibilita um amplo conhecimento sobre as escolas, designadamente, os seus pontos fortes e áreas de melhoria, constituindo uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação. Foi com base neste enquadramento que partimos para uma investigação com o propósito de estudar a ligação entre o processo de AEE e os planos de formação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), procurando responder à seguinte questão: Em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE? A partir desta questão definimos diversos objetivos que guiam o processo de investigação, dos quais selecionámos apenas um, para este trabalho – identificar as necessidades de formação das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE. Começámos por fazer a análise do quadro de referência da AEE, para identificação dos elementos que permitem obter informação sobre as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas. Foram analisados os relatórios das 68 escolas/agrupamentos avaliadas pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no âmbito do terceiro ciclo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020. Recorremos à análise de conteúdo para organizar a informação recolhida. Os principais resultados revelam que algumas escolas identificam as necessidades de formação e estabelecem prioridades, mas a maioria ainda necessita de investir no processo formativo. Um número considerável de relatórios destaca positivamente a articulação entre a escola/agrupamento e o CFAE. Conclui-se que os relatórios de AEE fornecem informação pertinente sobre o trabalho que está a ser desenvolvido e sobre os aspetos que carecem de investimento, no âmbito da formação contínua do pessoal docente e não docente, e que uma maior articulação entre as escolas/agrupamentos e os CFAE, podem potenciar a elaboração de planos de formação que respondam às reais necessidades identificadas.

Palavras-chave: Centro de Formação de Associação de Escolas; Quadro de referência; Necessidades de formação; Plano de formação

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se numa investigação mais abrangente que tem como título: Centros de Formação de Associação de Escolas: dinâmicas e respostas às necessidades de formação emergentes da Avaliação Externa das Escolas, em curso, no âmbito mestrado de Ciências da Educação: Administração Regulação e Políticas Educativas da Universidade de Évora. Pretende-se estudar a ligação entre o processo de AEE e o processo de levantamento de necessidades de formação dos CFAE, respondendo, através de um estudo de casos

múltiplos, à seguinte questão: Em que medida os planos de formação dos CFAE respondem às necessidades de formação que emergem do processo de AEE?

No sentido de responder ao referido anteriormente e aos objetivos definidos para o processo de investigação, recorreu-se a uma metodologia que envolveu técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa e análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. No entanto, para este trabalho selecionou-se apenas um objetivo – identificar as necessidades de formação das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 ou 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE.

Considerando que a AEE opera com um quadro de referência organizado em domínios, campos de análise, referentes e indicadores, que permite recolher informação sobre a organização, o funcionamento e os resultados alcançados pelas escolas/agrupamentos, os relatórios da AEE contêm informação relevante que permite um amplo conhecimento sobre as escolas, designadamente os seus pontos fortes e áreas de melhoria, constituindo uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação.

Este texto está organizado em cinco partes. Nas primeiras três partes pretende-se enquadrar a temática, para que o estudo se torne mais perceptível, fornecendo informação sobre os CFAE, sobre formação contínua de pessoal docente e não docente e sobre os Quadros de Referência da AEE. As duas últimas partes estão diretamente relacionadas com o objetivo selecionado, nomeadamente com a apresentação dos dados recolhidos dos relatórios de AEE, relativos à identificação de necessidades de formação e respostas formativas, e com a apresentação das conclusões.

ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA

Centros de Formação de Associação de Escolas

Os CFAE, criados em 1992, surgiram com o intuito de apoiar a capacidade das escolas para responder autonomamente às necessidades e aos desafios formativos. As escolas, em articulação com os CFAE, passariam a assumir um papel de responsabilidade no que diz respeito à estratégia formativa. Segundo Azevedo (1994), os CFAE poderiam ser: centros de desenvolvimento de novas competências profissionais; centros autónomos e territoriais; centros de cooperação; centros nevrálgicos de um novo profissionalismo; centros de ligação ao ensino superior; centros de adequação; centros de imagem. Os CFAE passariam a apoiar as escolas na resposta às necessidades formativas dos seus profissionais, atentando às especificidades de um determinado contexto escolar, não generalizado, de forma a favorecer o desenvolvimento organizacional. Apesar deste importante avanço na ligação entre a formação e o mundo do trabalho, a autonomia e a capacidade de afirmação e atuação dos

CFAE tem sido, ao longo dos anos, afetada pela dependência de uma entidade financiadora, com verbas mais ou menos generosas, e pela incapacidade de diversificar as fontes de receita (Viegas, 2007).

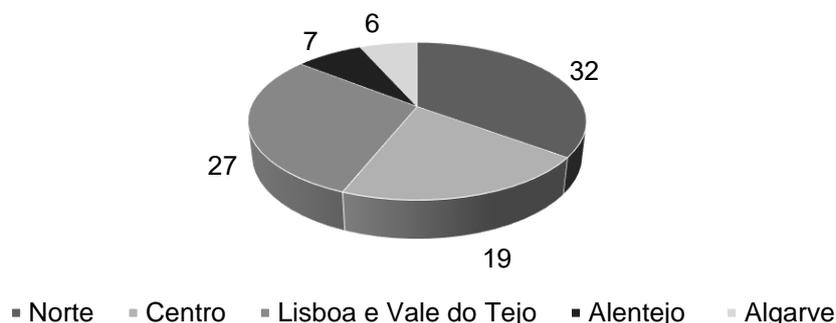
O Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE. De acordo com o preconizado no artigo 4.º, os CFAE “são entidades formadoras que integram as escolas”, apresentando-se como entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente e não docente (artigo 2.º). Este diploma estabelece um conjunto de princípios orientadores, objetivos e competências. O trabalho do CFAE, tendo por base o Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho, prende-se, principalmente, com a garantia de execução de planos de formação, visando o melhor desempenho das escolas e dos seus recursos humanos, reconhecendo a relevância da formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes e na melhoria do sistema educativo. De acordo com o artigo 9.º do mesmo documento, os CFAE atendem às orientações do Ministério da Educação e Ciência e à regulamentação do Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, sem prejuízo da autonomia pedagógica. Ao nível do funcionamento, os CFAE organizam-se da seguinte forma: comissão pedagógica e diretor (artigo 11.º). A comissão pedagógica é constituída pelos seguintes elementos: o diretor do CFAE; o conselho de diretores; e a secção de formação e monitorização (SFM) (artigo 12.º). O diretor do CFAE preside à comissão pedagógica e ao conselho de diretores e coordena a SFM.

Os diretores dos CFAE contam com a colaboração dos diretores das escolas associadas nas decisões de carácter organizativo, regulamentar e orçamental, e com a colaboração dos responsáveis pelos planos de formação das escolas associadas, através da SFM, para a execução das atividades do CFAE (levantamento de necessidades, elaboração do plano de formação, acompanhamento, avaliação).

Relativamente à sua distribuição, atualmente, o território nacional tem 91 CFAE, agrupados em cinco (5) redes regionais: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. A Figura 1 apresenta a distribuição dos CFAE por redes regionais.

Figura 1

Número de CFAE por rede regional



Fonte: Elaboração própria.

De forma decrescente, a rede CFAE Norte integra 32 CFAE, a rede CFAE Lisboa e Vale do Tejo inclui 27 CFAE, a rede CFAE Centro contempla 19 CFAE, a rede CFAE Alentejo conta com 7 CFAE e, por fim, a rede CFAE Algarve apresenta 6 CFAE.

Formação contínua de pessoal docente e não docente

Não é fácil a este grupo profissional [professores] construir permanentemente a sua identidade. A complexidade inerente à instituição escolar, a pluralidade de parceiros e expectativas, a amálgama, a imprecisão e até a contradição de objetivos definidos pelos vários intervenientes e a multiplicidade de interesses que se cruzam na escola, são fatores, entre outros, que não concorrem para uma imediata e sólida identificação profissional. (Azevedo,1994, p. 281)

A formação contínua tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente e não docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na melhoria das próprias escolas. Não se imagina, atualmente, que um profissional faça o seu percurso sem qualquer atualização ou aperfeiçoamento.

Um processo formativo que proporcione condições de desenvolvimento profissional é essencial, uma vez que, segundo Gatti (2016), “a formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais” (p. 164).A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, ambiciona a melhoria da qualidade do ensino e de desempenho docente, que se configura num “novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro).

Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui-se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes. (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro)

A formação contínua desempenha, também, um papel importante no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (também designado por Estatuto da Carreira Docente - ECD).

A formação dos profissionais não docentes que exercem funções nas escolas segue os diplomas legais estabelecidos para a administração pública, tanto ao nível da formação profissional (Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro), como ao nível da avaliação do desempenho (Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro - SIADAP). Alguns destes profissionais estão, no caso das escolas públicas, sob a tutela do município, cabendo a este a responsabilidade pela sua formação. O código de trabalho (Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e respetivas atualizações), no n.º 2 do artigo 131.º (formação contínua), refere que “o trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de quarenta horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, a um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano”. Segundo a alínea a) do n.º 1 do mesmo artigo, o empregador deve “promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa”. De acordo com o artigo 2.º do Decreto-Lei 127/2015, de 7 de julho, os CFAE são entidades formadoras e gestoras da formação contínua do pessoal docente e não docente, logo o processo formativo dos profissionais não docentes também deve ser considerado, mesmo que seja em articulação com o município.

Avaliação Externa das Escolas

A avaliação externa das escolas foi, durante algum tempo, em contexto educativo, acolhida receosamente, no entanto, cada vez mais, é encarada como uma possibilidade de crescimento, de introdução de melhorias e de garantia de qualidade. Segundo Fialho, (2009), “a avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas” (p. 2).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (com as alterações do artigo.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro), que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), refere no artigo 3.º que “o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente”, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação

extraescolar (n.º 1 do artigo 2.º) e aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (n.º 2 do artigo 2.º).

A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa (artigo 5.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro). A AEE assenta, de acordo com o artigo 8.º da lei referida anteriormente, “em aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas”. As equipas de AEE, através da sua análise e dos seus relatórios, auxiliam as escolas, disponibilizando informações cruciais que poderão manifestar-se numa melhoria efetiva.

Com o intuito de responder ao previsto na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, o Ministério da Educação criou o Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, com os seguintes objetivos:

- (...) b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino (...);
- c) Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), seleccionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino. (Despacho Conjunto n.º 370/2006, p. 6332)

Foram cumpridos, desde 2006, dois ciclos de AEE, nomeadamente, o primeiro ciclo, concluído em junho de 2011, com 1131 escolas/agrupamentos avaliadas, e o segundo ciclo, iniciado a novembro de 2011 e concluído em 2017, com 824 escolas/agrupamentos avaliadas. O terceiro ciclo de AEE teve início em abril de 2019. Os referenciais da AEE nos três ciclos de avaliação “foram concebidos por Grupos de Trabalho nomeados pelos seguintes despachos: Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, e Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março e Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro” (IGEC, n.d).

Se o racional da AEE estiver intrinsecamente focado no facto de que “a avaliação não deve apenas relatar feedback sobre pontos fortes e fracos, mas também deve ajudar os usuários a estudar e aplicar as descobertas” (Stufflebeam, 2003, p. 281), a ciência como ética (Calado, 2016) pode permitir a geração de processos de melhoria enraizados em cada contexto. (Sousa, 2020, pp. 163-164)

Por conseguinte, o processo de AEE, no âmbito das respostas às necessidades de formação, deve fornecer informação para que as escolas possam atuar. Da análise dos

quadros de referência dos três ciclos identificaram-se os elementos que possibilitaram e possibilitam (terceiro ciclo) a obtenção de informação sobre as necessidades de formação dos recursos humanos das escolas (Tabela 1).

Tabela 1

Elementos dos quadros de referência que possibilitaram e possibilitam a obtenção de informação sobre as necessidades de formação do pessoal docente e não docente

Ciclos de AEE	Domínios	Fatores/ Campos de Análise	Referentes	Indicadores
1.º ciclo	3. Organização e Gestão Escolar	3.2 Gestão dos recursos humanos	Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	Conhecimento das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente. Monitorização da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Plano de formação coerente com as necessidades identificadas. Valorização das competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.
			Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	Medidas específicas de acompanhamento do desempenho profissional. Adequação das ações de formação, planeadas e realizadas, às dificuldades identificadas.
2.º ciclo	3. Liderança e Gestão	3.2. Gestão	Promoção do desenvolvimento profissional	Adequação das ações de formação às necessidades identificadas
3.º ciclo	1. Autoavaliação	2. Consistência e impacto	Impacto das práticas de autoavaliação	Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto
	2. Liderança e gestão	2. Gestão	Organização, afetação e formação dos recursos humanos	Práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas.

Fonte: IGE, 2011; IGEC, 2018; IGEC, 2019 (elaboração própria).

De acordo com o exposto na Tabela 1, verifica-se que, no que diz respeito aos domínios do quadro de referência, nos três ciclos encontram-se elementos que podem

fornecer informação sobre as necessidades e respostas de formação das escolas/agrupamentos.

Para além dos elementos referidos anteriormente, o processo de AEE recolhe informação através de inquéritos por questionário aplicados aos diferentes intervenientes no processo educativo. Os questionários de satisfação, aplicados ao pessoal docente e não docente, no terceiro ciclo de AEE, incluem dois itens relativos às necessidades de formação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às prioridades pedagógicas” (questionário do pessoal docente); “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades” (questionário do pessoal não docente).

Importa, ainda, referir que os diretores de CFAE podem ser incluídos no painel dos “Representantes de empresas, representantes da autarquia e outros representantes da comunidade local”, no painel “Entrevista aos elementos da comunidade educativa que a equipa considere importantes” e que, no 3.º ciclo de AEE, o docente membro da SFM do CFAE passou a integrar o painel de “Entrevista aos coordenadores de departamento, de curso e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” (IGEC, n.d.), reforçando a participação dos CFAE no processo de AEE. Este reforço poderá contribuir para uma maior articulação entre as escolas/agrupamentos e os CFAE.

METODOLOGIA

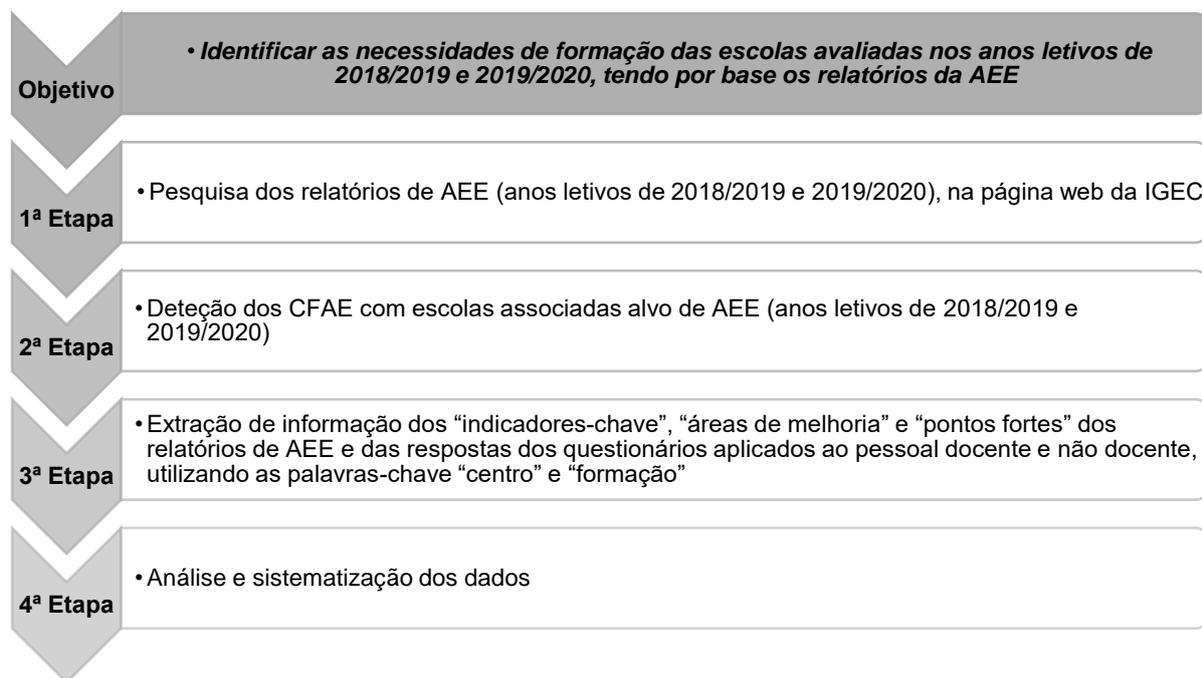
Análise dos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas

O processo de análise dos relatórios de AEE seguiu um conjunto de quatro etapas, conforme apresentado na Figura 2, que teve como ponto de partida o objetivo específico: “Identificar as necessidades de formação das escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, tendo por base os relatórios da AEE”. Para respondermos ao objetivo, analisámos a informação existente nos relatórios de AEE produzidos no período em apreço.

A análise dos relatórios das 68 escolas avaliadas pela IGEC, no âmbito do terceiro ciclo de AEE, nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, permite-nos perceber que tipo de informação consta nos relatórios sobre a temática das necessidades de formação do pessoal docente e não docente e sobre a intervenção e dinâmicas dos próprios CFAE nesse processo.

Figura 2

Etapas do processo de análise dos relatórios de AEE



Fonte: Elaboração própria.

A primeira etapa do processo de análise dos relatórios de AEE consistiu na recolha dos relatórios de AEE, na página web da IGEC, de todas as escolas avaliadas nos anos letivos de 2018/2019 (9 escolas) e 2019/2020 (59 escolas) (as escolas da fase piloto em 2018 não foram incluídas neste estudo).

A segunda etapa consistiu na identificação dos CFAE das 68 escolas avaliadas, de forma a recolher informação sobre os mesmos e agrupá-los por rede de CFAE e por área territorial da IGEC (Norte, Centro e Sul). Dos 91 CFAE existentes no território nacional, 46 tiveram escolas alvo de AEE nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020, (em igual número nas áreas territoriais Sul e Norte (n=18) e 10 na área territorial Centro).

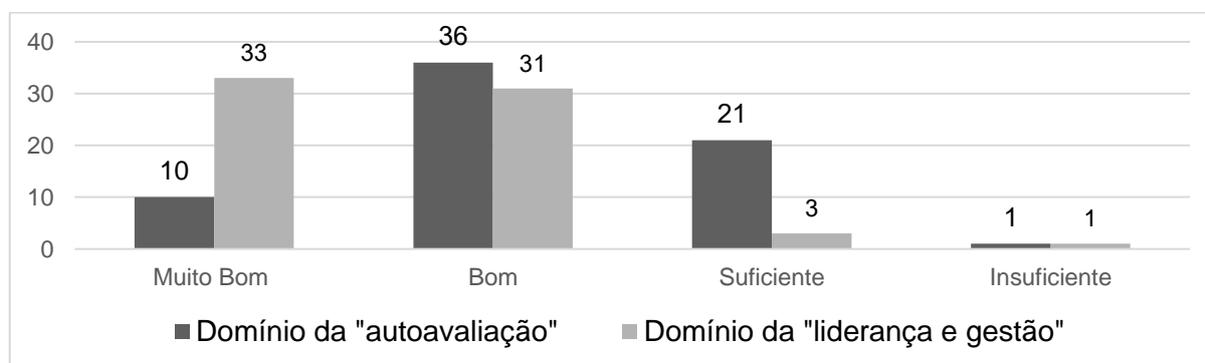
Na terceira etapa procedeu-se à análise documental, através da recolha de informação dos relatórios de AEE, relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente, utilizando as palavras-chave: “centro” e “formação” nos indicadores-chave do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE (“evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto”; “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”), nas “áreas de melhoria”, nos “pontos fortes” e nas respostas às questões 17 e 15 dos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente (respetivamente), no âmbito de AEE.

A quarta etapa envolveu a análise e a sistematização dos dados extraídos dos relatórios da AEE, de forma a selecionar a informação mais pertinente para a questão de investigação. As respostas obtidas nos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente no âmbito da AEE foram organizadas em tabelas (Microsoft Excel) para a análise dos dados e a informação extraída através da pesquisa por palavras-chave foi codificada e organizada em quadros para a análise qualitativa. Deste modo reduzimos e sistematizamos toda a informação obtida nos relatórios da AEE.

O quadro de referência do terceiro ciclo de AEE estrutura-se em quatro “domínios” (autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; resultados). Cada um destes domínios, divide-se em “campos de análise” que, por sua vez, se dividem em “referentes” e estes em “indicadores”. Os domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” assumem-se mais pertinentes no âmbito deste estudo, na medida em que possuem os indicadores-chave relativos à identificação de necessidades de formação e às práticas de formação contínua dos profissionais das escolas. No gráfico da Figura 3, estão registadas as classificações obtidas pelas 68 escolas nos referidos domínios.

Figura 3

Classificações dos domínios “autoavaliação” e “liderança e gestão”, das 68 escolas alvo de AEE (2018/2019 e 2019/2020)



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se na figura que 94% das escolas tiveram classificação de “muito bom” ou “bom” no domínio de “liderança e gestão” (n=64). No domínio da “autoavaliação”, 68% das escolas tiveram uma classificação de “muito bom” ou “bom” (n=46) e 31% das escolas, obteve “suficiente” (n=21). No entanto, mais importante que as classificações obtidas nestes domínios, importa analisar, com mais pormenor, os indicadores-chave que estão diretamente relacionados com a temática em estudo.

Relativamente ao domínio “autoavaliação”, este possui, no campo de análise “consistência e impacto”, no referente “impacto das práticas de autoavaliação”, o indicador “evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e

avaliação do seu impacto”. O domínio “liderança e gestão” possui, no campo de análise “gestão”, no referente “organização, afetação e formação dos recursos humanos”, o indicador “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”.

Importa, de seguida, analisar a informação que consta nos relatórios de AEE, relativa à temática em estudo, nos domínios de “autoavaliação” e de “liderança e gestão”. Para a codificação dos excertos extraídos dos relatórios de AEE foi adotada a letra “R” para relatório e respetiva numeração, por exemplo, “R1” corresponde a relatório de AEE número um (1). Já no que se refere à identificação dos domínios de “autoavaliação” e de “liderança e gestão” foram usados os códigos “DA” e “DLG”, respetivamente. Por exemplo, o código “DA-R1”, refere-se à informação do domínio de “autoavaliação” presente no relatório de AEE número um (1). Para as “áreas de melhoria” e para os “pontos fortes” foram usados os seguintes códigos “AM” e “PF”, respetivamente.

Convém referir, ainda, que, dos 68 relatórios de AEE recolhidos, há quatro (R7; R18; R20; R49) que não apresentam qualquer informação sobre formação contínua de pessoal docente e não docente.

Os relatórios de AEE, nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” revelam que, no âmbito da identificação de necessidades de formação e da elaboração de planos de formação, há escolas que claramente dão resposta a estas necessidades e às prioridades pedagógicas.

(...) evidencia-se a existência de um abrangente plano de formação que responde às necessidades formativas de docentes, não docentes e encarregados de educação, desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação (...). (DLG-R3)

Verificam-se práticas de formação contínua dos profissionais. Existe um plano de formação para o biénio 2018/2020, que responde às necessidades de formação e expectativas manifestadas pelo pessoal docente e não docente, visando a promoção do sucesso escolar e de uma cultura de desenvolvimento organizacional. (DLG-R36)

Havendo, também, relatórios que destacam positivamente a articulação entre a escola e o CFAE.

A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação. (DLG-R8)

O Agrupamento identificou as necessidades de formação do pessoal docente, cujas respostas são articuladas com o Centro de Formação (...). (DLG-R15)

(...) plano de formação (...) desenvolvido em estreita articulação com o Centro de Formação. (DLG-R3)

No entanto, também se encontra, nos relatórios analisados, informação que ilustra a carência de as escolas investirem na identificação das necessidades de formação. Dos 58

relatórios que apresentam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente nos indicadores-chave, 35 referem que o processo formativo de pessoal docente e/ou não docente ainda carece de investimento.

As práticas de formação contínua nem sempre correspondem às prioridades constantes no projeto educativo e às necessidades e prioridades identificadas pelos profissionais. (DLG-R19)

No que se refere à formação dos profissionais, não se verificam dinâmicas internas e, apesar de aprovado um plano de formação, os não docentes não foram ouvidos e desconhecem o mesmo. (DLG-R12)

Alguns relatórios salientam a inadequação da oferta formativa para o pessoal docente e não docente, bem como a falta de articulação com as entidades formadoras.

Para o pessoal não docente, a formação tem sido promovida pelo referido centro e pelo município, tendo-se revelado ausência de articulação entre as entidades promotoras e inadequação às necessidades dos potenciais formandos. (DLG- R13)

São promovidas ações de formação interna e externa, que se têm revelado insuficientes para responder às prioridades do Agrupamento, (...). (DLG-R41)

É notória a falta de impacto da formação na alteração de práticas pedagógicas e avaliativas, consentâneas com a flexibilidade curricular, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (DLG-R67)

Ainda relativamente à informação que consta nos domínios de “autoavaliação” e “liderança e gestão” dos relatórios de AEE, denota-se que as necessidades de formação são referenciadas de forma mais explícita no que diz respeito ao pessoal não docente, uma vez que 21 relatórios abordam a insuficiência de ações formativas para pessoal não docente e a necessidade de se investir na capacitação profissional deste grupo.

As iniciativas de formação para o pessoal não docente têm-se revelado insuficientes para responderem às suas reais necessidades. (DLG-R38)

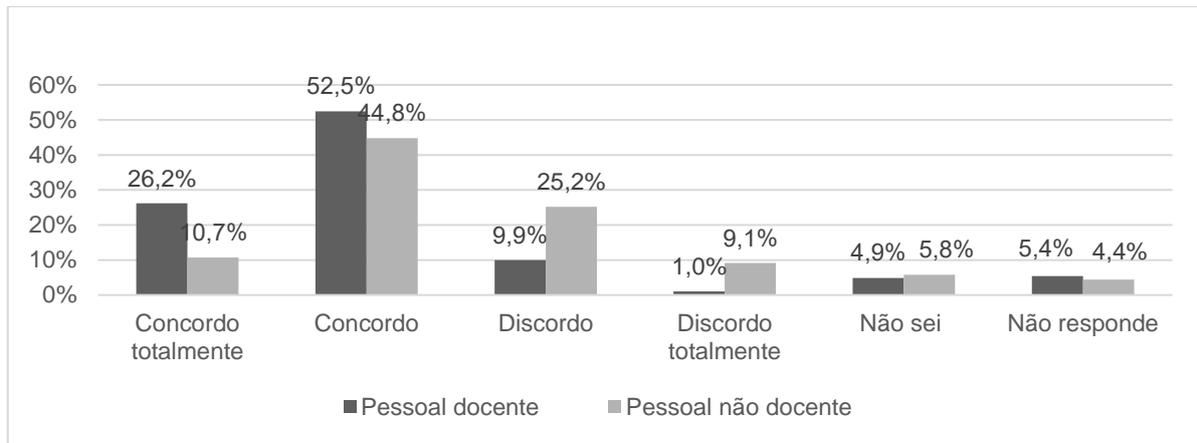
Constata-se maior dificuldade na realização de formação para os trabalhadores não docentes, designadamente os assistentes operacionais. (DLG-R63)

Para o pessoal não docente, a formação tem sido escassa. Não existe um plano que responda às necessidades formativas de todos. (DLG-R66)

A Figura 4 apresenta os dados recolhidos dos relatórios de AEE, relativos às respostas dos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente das escolas, sobre a adequação da formação às suas necessidades.

Figura 4

Nível de concordância do pessoal docente e não docente relativamente à afirmação “A escola promove a realização de formação adequada às necessidades”



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no gráfico que 34% do pessoal não docente respondeu “discordo” e “discordo totalmente” à afirmação “15. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades”. Relativamente ao pessoal docente, 11% respondeu “discordo” e discordo totalmente” à afirmação: “17. A escola promove a realização de formação adequada às necessidades”. Estes dados apontam para uma maior insatisfação do pessoal não docente relativamente à adequação da oferta formativa às suas necessidades. Como a afirmação do questionário refere a oferta promovida pela escola, esta insatisfação pode ser apenas em relação a esta oferta, em concreto, mas também pode ser em relação à generalidade da oferta formativa, pois muitos destes funcionários estão sob a tutela do município, cabendo a este a responsabilidade pela sua formação. Alguns relatórios apontam a necessidade de uma ação estratégica de formação articulada com a câmara municipal.

No entanto, subsiste a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal. (DLG-R28)

Contudo, emerge a necessidade de uma ação estratégica de formação de pessoal não docente articulada com a câmara municipal. (DLG-R29)

Relativamente aos não docentes, a ação articulada com a câmara municipal ainda não colmata as necessidades de todos os trabalhadores. (DLG-R54)

Conforme o referido, anteriormente, os dados também foram recolhidos dos “indicadores-chave”, das “áreas de melhoria” e dos “pontos fortes” dos relatórios de AEE, tendo-se verificado que, dos 68 relatórios analisados, 30 aludem ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelo CFAE.

A aposta na formação contínua de todos os profissionais é uma estratégia consciente e estruturada em função das atuais políticas educativas, por iniciativa do Agrupamento e em articulação com o centro de formação. (DLG-R8)

As necessidades formativas dos docentes têm obtido, na generalidade, resposta junto do respetivo centro de formação. (DLG-R13)

Os relatórios de AEE também apresentam informação sobre ações de formação desenvolvidas e as que carecem de desenvolvimento. Esta informação aparece, maioritariamente, no indicador-chave “práticas de formação contínua dos profissionais, por iniciativa da escola, adequada às necessidades identificadas e às suas prioridades pedagógicas”, relativo ao domínio “liderança e gestão”. Relativamente às áreas trabalhadas na formação, destacam-se as seguintes: “autonomia e flexibilidade curricular” (n=9), “inclusão” (n=11) e “avaliação das aprendizagens” (n=5). Os relatórios também apontam algumas áreas que carecem de desenvolvimento através de ações formativas, no entanto, mais do que as próprias áreas, os relatórios indicam que se verificam lacunas na identificação de necessidades de formação.

Numa análise mais aprofundada dos relatórios de AEE verifica-se que no campo “áreas de melhoria” aparece informação relativa à identificação das necessidades de formação contínua e aos planos de formação. Dos 68 relatórios de AEE analisados, 22 apresentam esta informação. O reforço das dinâmicas de formação dos recursos humanos, assente num levantamento de necessidades eficiente – “identificação mais apurada das necessidades de formação contínua do pessoal docente e não docente, de modo a antecipar novos desafios” (AM-R17), que promova o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo – “Reforçar as dinâmicas de formação dos recursos humanos, em particular do pessoal não docente, de modo a incrementar o desenvolvimento profissional e a qualidade do serviço educativo” (AM-R57), são aspetos referidos nos relatórios e que, segundo a equipa de avaliadores, merece investimento. O incentivo à colaboração e interação com os respetivos centros de formação também foi referenciado, explicitamente, em três relatórios.

Definição de um plano de formação que identifique e dê resposta, com recurso a ações internas e a outras promovidas pelo centro de formação, às necessidades de atualização profissional dos trabalhadores do Agrupamento. (AM-R42)

A otimização das oportunidades de formação contínua, em áreas prioritárias que apoiem a operacionalização das orientações curriculares em vigor, através do Centro de Formação de Associação de Escolas e/ou da discussão e partilha internas. (AM-R60)

Práticas de formação contínua para o pessoal docente e não docente, por iniciativa do Agrupamento em concertação com o respetivo centro de formação de associação de escolas. (AM-R63)

A temática da formação do pessoal docente e não docente também é mencionada nos “pontos fortes” dos relatórios de AEE. Em 16 relatórios refere-se que a escola já identifica as necessidades de formação de forma eficaz – “identificação de necessidades de formação contínua” (PF-R1-R2-R6) e organiza formação pertinente, que permite o desenvolvimento

pessoal e profissional dos trabalhadores, contribuindo para a melhoria da prestação do serviço educativo.

Abrangência das dinâmicas de formação dos recursos humanos, com impacto positivo no desenvolvimento profissional e na qualidade do serviço educativo. (PF-R3)

Organização de formação relevante para os docentes, o que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da prestação do serviço educativo.(PF-R59)

Organização de várias ações de formação que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional, em consonância com os objetivos do projeto educativo.(PF-R25-R65)

A articulação com o CFAE também aparece mencionada nos “pontos fortes” do relatório de AEE de uma das escolas: “Estudo, por ano, de temáticas emergentes (...) que concorrem para a melhoria organizacional e a adequação da formação contínua, em articulação com o respetivo Centro de Formação da Associação de Escolas” (PF-R4), assim como o impacto da autoavaliação na definição das necessidades de formação também “Impacto da autoavaliação na melhoria organizacional, em particular (...) na definição das necessidades de formação contínua” (PF-R47).

CONCLUSÕES

A realização de avaliação externa das escolas/agrupamentos, como complemento à autoavaliação, pode contribuir para a melhoria e qualidade das mesmas, disponibilizando informação que lhes permita desenvolver ou aperfeiçoar as suas dinâmicas e/ou os seus processos de organização e gestão.

No quadro de referência da AEE (3.º ciclo), os diretores de CFAE podem ser incluídos no painel dos “Representantes de empresas, representantes da autarquia e outros representantes da comunidade local”, no painel “Entrevista aos elementos da comunidade educativa que a equipa considere importantes” e o docente que integra a secção de formação e monitorização do CFAE passou a integrar o painel de “Entrevista aos coordenadores de departamento, de curso e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica”, reforçando a participação dos CFAE no processo de AEE.

A análise de conteúdo efetuada aos 68 relatórios de AEE, publicados na página da IGEC, revelou que 30 aludem ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver em articulação com o CFAE, demonstrando que já existe um canal de comunicação no sentido de identificar e/ou responder às necessidades formativas dos profissionais das escolas/agrupamentos. Também se verificou que 10 relatórios não apresentam informação relativa à formação contínua de pessoal docente e não docente nos indicadores-chave. Assim, dos 58 relatórios que apresentam esta informação, 35 referem que o processo formativo de pessoal docente e/ou não docente ainda carece de investimento e 22 relatórios incluem informação relativa às

necessidades de formação e aos planos de formação nas “áreas de melhoria”. Os dados recolhidos apontam, ainda, para uma maior insatisfação do pessoal não docente relativamente à adequação da oferta formativa às suas necessidades. Considera-se que uma maior articulação entre as escolas/agrupamentos os CFAE e, até mesmo, as câmaras municipais (responsáveis pelo pessoal não docente) podem potenciar a elaboração de planos de formação que respondam às reais necessidades identificadas.

Os relatórios da AEE contêm informação relevante que possibilita um amplo conhecimento sobre as escolas constituindo-se, também, uma mais-valia na identificação de necessidades de formação e na elaboração de planos de formação que promovam o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a qualidade do serviço educativo.

REFERÊNCIAS

Azevedo, J. (1994). *Avenidas da liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Edições ASA.

Decreto-lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. Regime da formação profissional na Administração Pública.

Despacho n.º 13342/2016, de 9 de novembro. Cria o Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas.

Decreto-lei n.º 127/2015, de 07 de julho. Aprova as regras a que obedece a constituição e o funcionamento dos CFAE.

Decreto-lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP).

Decreto regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (também designado por Estatuto da Carreira Docente – ECD).

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. Cria, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo
Despacho Conjunto n.º 370-2006 de 03 de maio - Constituição de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor modelos de autoavaliação e de avaliação externa.

para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e Problemas - Avaliação, Qualidade e Formação*, 7(4), 99–116. <http://hdl.handle.net/10174/5088>

Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 2447-8288. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>

- IGE (2011). *Avaliação externa das escolas – avaliar para a melhoria e confiança*.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf
- IGEC (n.d.). *Avaliação externa das escolas – relatórios do terceiro ciclo*.
<https://www.igec.mec.pt/PgMapa.htm>
- IGEC (n.d.). *Avaliação externa das escolas-ciclos de avaliação*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=
- IGEC (n.d.). *Avaliação externa das escolas – terceiro ciclo de avaliação externa das escolas 2018-(...)*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content
- IGEC (n.d.). *Avaliação externa das escolas – segundo ciclo de avaliação externa das escolas 2011-2017*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2425#content
- IGEC (n.d.). *Avaliação externa das escolas – primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011*.
https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2492#content
- IGEC (2019). *Avaliação externa das escolas – quadro de referência*.
https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- IGEC (2018). *Avaliação externa das escolas – relatório 2014-2015 a 2016-2017*.
https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf
- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, e respetivas atualizações. Aprova o Código do Trabalho.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (com as alterações do artigo.º 182 da Lei n.º 66-B/2012, de 31 de dezembro). Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Sousa, J. (2020). Avaliação externa das escolas em Portugal: Ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 155-170.
<https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.008>
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 219-231.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_10

AGRADECIMENTOS

Este trabalho está inserido no projeto de investigação financiado pela FCT: “Mecanismos de mudança nas escolas e na Inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo da

Avaliação Externa de Escolas no ensino superior em Portugal” (PTDC/CED-EDG/30410/2017).

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NO DECORRER DO TERCEIRO CICLO AVALIATIVO

Carlos Barreira | Universidade de Coimbra | cabarreira@fpce.uc.pt

Piedade Vaz-Rebello | Universidade de Coimbra | pvaz@fpce.uc.pt

Maria da Graça Amaro Bidarra | Universidade de Coimbra | gbidarra@fpce.uc.pt

Valentim R. Alferes | Universidade de Coimbra | valferes@fpce.uc.pt

Resumo

Neste trabalho, apresentam-se dados de um estudo realizado no âmbito do projeto FCT Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino não Superior, em Portugal (MAEE). O estudo, de base documental, constituído por 77 relatórios de escolas que foram avaliadas no 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE), visa analisar o desempenho das escolas neste mesmo ciclo de avaliação, através das classificações atribuídas aos diferentes domínios. Os dados apontam para um padrão de classificações com predominância no nível Bom, seguido de Muito Bom para todos os domínios, quer nas escolas de ensino público, quer nas escolas de ensino particular e cooperativo. A atribuição de Excelente regista-se exclusivamente numa escola de ensino particular e cooperativo, em todos os domínios, com exceção da Autoavaliação, domínio em que no geral se registam classificações mais baixas de Bom e Suficiente.

Palavras-chave: Avaliação Externa de Escolas em Portugal; desempenho das escolas; 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas; principais tendências.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos os dados do desempenho de escolas no âmbito da AEE no decorrer do 3.º ciclo avaliativo. Em Portugal, a avaliação externa, a cargo da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), generalizou-se a partir de 2006 a todas as escolas públicas, tendo-se completado dois ciclos de avaliação no ano letivo de 2016/17.

Na sequência da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, iniciou-se no ano letivo de 2006/07 o 1.º ciclo de AEE. O quadro de referência incluía cinco domínios e 19 fatores e a escala de classificação tinha quatro níveis de classificação, atribuídos tendo em conta o balanço entre o número de pontos fortes e fracos, o carácter mais ou menos generalizado das ações e procedimentos adotados pela unidade de gestão, bem como o respetivo impacte na melhoria dos resultados dos alunos. No 2.º ciclo avaliativo foram introduzidas alterações no quadro de referência, passando de cinco para três domínios, tendo cada um deles três campos de análise. A escala de classificação passou de quatro para cinco níveis, acrescentando-se o nível *Excelente*, passando os descritores da escala, na classificação dos domínios, a ter como referência o diferencial entre os resultados obtidos e os resultados esperados.

No 3.º ciclo, o quadro de referência passou a integrar quatro domínios, *Autoavaliação*, *Prestação do Serviço Educativo*, *Liderança e Gestão e Resultados*, incluindo também a Observação da Prática Educativa e Letiva no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, tal como os relatórios internacionais faziam prever (Eurydice, 2015), assumindo particular destaque o domínio *Autoavaliação* (Barreira, Bidarra, Vaz Rebelo & Alferes, 2020). A escala de classificação inclui tal como no 2.º ciclo de AEE cinco níveis, de *Insuficiente* a *Excelente*, embora com descritores específicos, sendo nos níveis superiores da escala (*Excelente* e *Muito Bom*) dada ênfase ao predomínio de pontos fortes em todos os campos de análise, às práticas inovadoras, aos resultados notáveis e à sua sustentabilidade.

Para além destas alterações, sobretudo do quadro de referência e da escala de classificação, foi alargado o âmbito de avaliação também às escolas de ensino particular e cooperativo⁴, passando a equipa de avaliadores a ser constituída por dois inspetores e dois peritos externos. Por outro lado, a AEE contempla, pela primeira vez, a Observação da Prática Educativa e Letiva no período prévio à visita principal, e agendas de trabalho flexíveis com vista a promover dinâmicas mais reflexivas e partilhadas entre os elementos da equipa.

As mudanças no quadro de referência do 3º ciclo de AEE estão alinhadas com as recentes políticas educativas, nomeadamente pelos decretos-lei n.º 54 e n.º 55 de 2018, que estabelecem respetivamente o regime jurídico da educação inclusiva, e o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Estas influências são sobretudo visíveis, quer na relevância dada ao domínio *Autoavaliação*, isto é, na recolha de evidências relacionadas com o desenvolvimento, a consistência e o impacto na melhoria da escola, quer no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, onde se recolhem evidências da concretização dos projetos de autonomia e flexibilidade curricular das escolas com base no desenvolvimento pessoal e bem estar do aluno, nas práticas de inovação curricular e pedagógica, na promoção da equidade e inclusão de todos os alunos, e na avaliação das e para as aprendizagens.

Neste contexto, face a estas mudanças na AEE, bem como às que ocorreram nas escolas, na sequência dos referidos decretos, torna-se pertinente conhecer o seu desempenho no decorrer deste 3.º ciclo. Para o efeito, realizou-se um estudo de natureza

⁴ As escolas de ensino particular e cooperativo avaliadas no 3.º ciclo de AEE, até ao momento, são externados e colégios com contrato de associação, apenas uma escola artística de música possui contrato de patrocínio, o que lhe confere especificidade em relação às escolas de ensino particular e cooperativo.

documental sobre as classificações obtidas nos domínios avaliados (*Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*).

METODOLOGIA

O corpus documental é constituído pelos 77 relatórios das escolas de ensino público e de ensino particular e cooperativo que foram avaliadas no 3.º ciclo de AEE, entre os anos letivos de 2017/18, incluindo assim o período piloto, experimental, e 2019/20, uma vez que desde março de 2020 a AEE foi suspensa devido à pandemia, tendo sido recentemente retomada. A informação sobre os relatórios das escolas foi recolhida através da página de internet da Inspeção-Geral de Educação e Ciência. A consulta destes relatórios teve como base as classificações obtidas (*Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Insuficiente*) por cada uma das escolas nos domínios avaliados no 3.º ciclo de AEE (*Autoavaliação, Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*).

Das 77 escolas avaliadas, 30 pertencem à região Norte, 28 à região Sul e 19 à região Centro (cf. Quadro 1), sendo a maior parte agrupamentos de escolas. A maioria das escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE são de ensino público (N=68), e apenas 9 são escolas de ensino particular e cooperativo.

Quadro 1

Escolas avaliadas por região no 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas

Norte	30
Centro	19
Sul	28
Total	77

RESULTADOS

A classificação *Bom* é preponderante em todos os domínios, com exceção do domínio *Liderança e Gestão* que é de *Muito Bom*. A classificação *Insuficiente* é apenas atribuída nos domínios *Liderança e Gestão e Autoavaliação*, sendo que a classificação *Suficiente* é mais frequente no domínio *Autoavaliação*.

Quadro 2

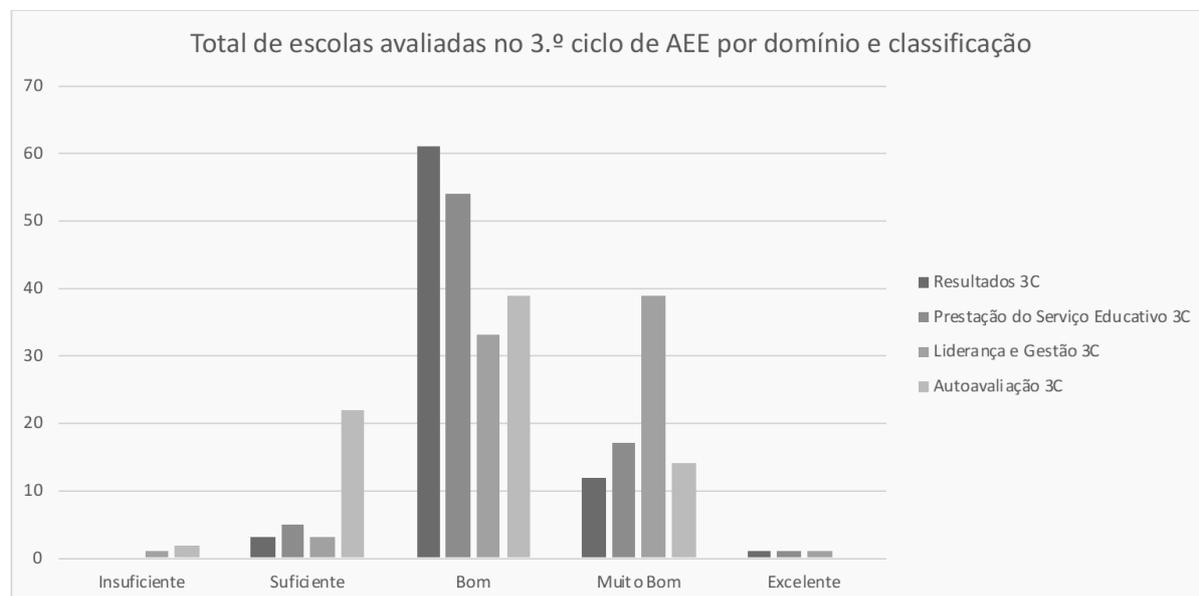
Número de classificações atribuídas por nível da escala em cada domínio do quadro de referência no total de escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE

	Resultados 3C	Prestação do Serviço Educativo 3C	Liderança e Gestão 3C	Autoavaliação 3C
Insuficiente	0	0	1	2
Suficiente	3	5	3	22
Bom	61	54	33	39
Muito Bom	12	17	39	14
Excelente	1	1	1	0
Total de Escolas	77	77	77	77

A classificação *Muito Bom* é atribuída em todos os domínios, com destaque para o domínio *Liderança e Gestão*, sendo de realçar que esta classificação é mais frequente nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Autoavaliação* do que no domínio *Resultados*. A classificação de *Excelente* é apenas atribuída a uma escola em todos os domínios, exceto no domínio *Autoavaliação* (cf. Quadro 2 e Figura 1).

Figura 1

Classificações atribuídas por domínio no total das escolas avaliadas no 3.º ciclo de AEE



Relativamente às classificações atribuídas às escolas de ensino público avaliadas no 3.º ciclo de AEE por domínio (N=68), podemos constatar que a classificação mais comum em todos os domínios é de *Bom*, exceto para o domínio *Liderança e Gestão* que é de *Muito Bom*. A classificação de *Suficiente* é atribuída em maior número no domínio *Autoavaliação*. A classificação de *Insuficiente* é residual, situando-se sobretudo no domínio *Autoavaliação* e *Liderança e Gestão*. A classificação *Muito Bom* é mais frequente, para além do domínio

Liderança e Gestão, nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Autoavaliação* do que no domínio *Resultados*, seguindo a mesma tendência verificada no total das escolas avaliadas (N=77). A classificação de *Excelente* não é atribuída em qualquer domínio nestas escolas (cf. Quadro 3 e Figura 2).

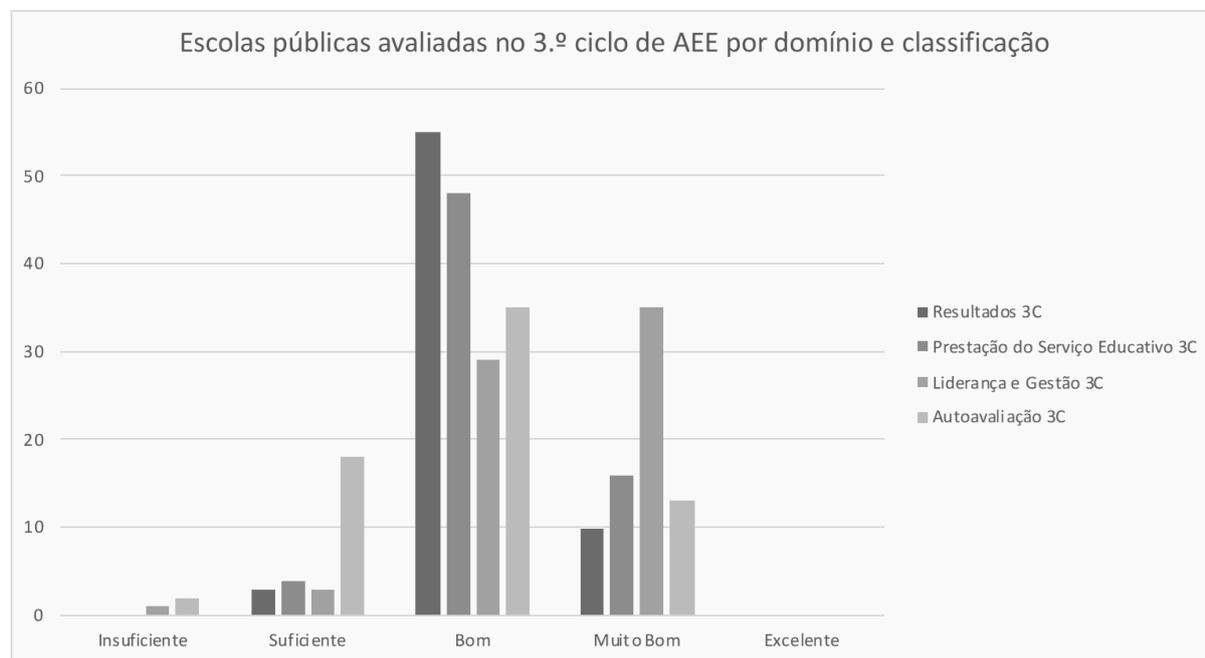
Quadro 3

Número de classificações atribuídas por nível da escala em cada domínio do quadro de referência nas escolas de ensino público avaliadas no 3.º ciclo de AEE

	Resultados 3C	Prestação do Serviço Educativo 3C	Liderança e Gestão 3C	Autoavaliação 3C
Insuficiente	0	0	1	2
Suficiente	3	4	3	18
Bom	55	48	29	35
Muito Bom	10	16	35	13
Excelente	0	0	0	0
Total Escolas	68	68	68	68

Figura 2

Classificações atribuídas por domínio nas escolas de ensino público avaliadas no 3.º ciclo de AEE



No que diz respeito, às classificações atribuídas nas escolas de ensino particular e cooperativo avaliadas no 3.º ciclo de AEE por domínio, podemos verificar que a classificação mais comum em todos os domínios é de *Bom*, exceto para o domínio *Liderança e Gestão* em que a classificação de *Muito Bom* e *Bom* é atribuída em igual número. A classificação de *Muito Bom* é mais frequente nos domínios *Liderança e Gestão* e *Resultados* do que nos domínios

Prestação do Serviço Educativo e Autoavaliação. A classificação de *Suficiente* é mais frequente no domínio *Autoavaliação*, seguindo, de uma forma geral, a tendência verificada nas escolas públicas (cf. Quadro 4 e Figura 3). No entanto, constata-se que há uma escola que consegue a classificação de *Excelente* em todos os domínios, exceto na *Autoavaliação* que é de *Muito Bom*.

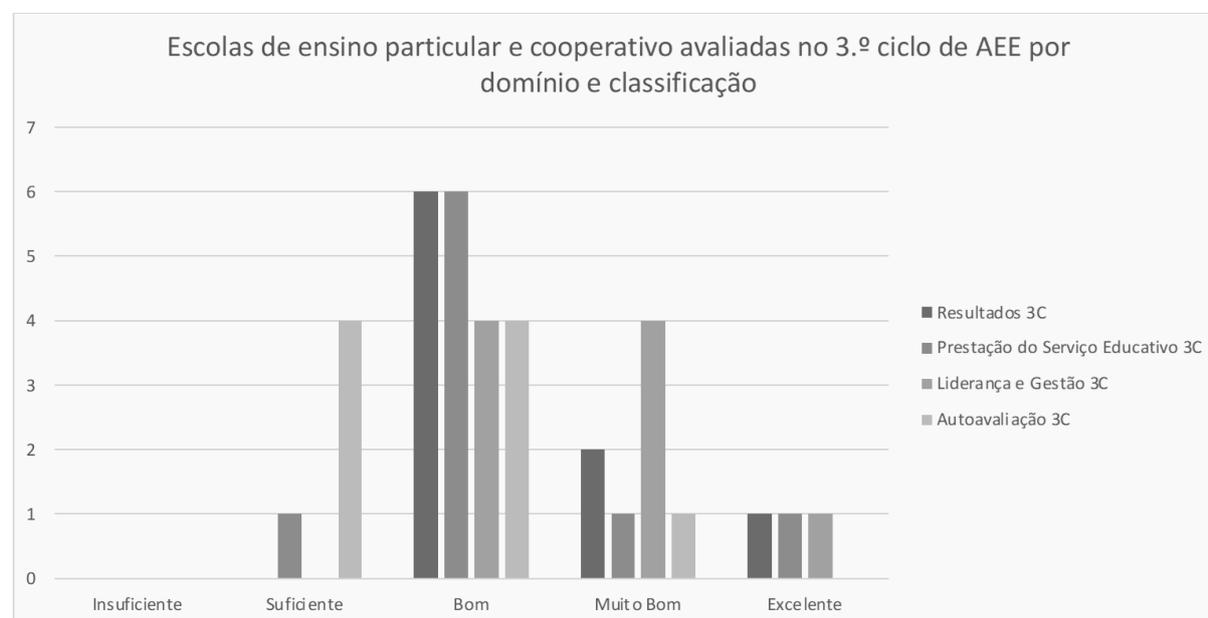
Quadro 4

Número de classificações atribuídas por nível da escala em cada domínio do quadro de referência nas escolas de ensino particular e cooperativo avaliadas no 3.º ciclo de AEE

	Resultados 3C	Prestação do Serviço Educativo 3C	Liderança e Gestão 3C	Autoavaliação 3C
Insuficiente	0	0	0	0
Suficiente	0	1	0	4
Bom	6	6	4	4
Muito Bom	2	1	4	1
Excelente	1	1	1	0
Total de Escolas	9	9	9	9

Figura 3

Classificações atribuídas por domínio nas escolas de ensino particular e cooperativo avaliadas no 3.º ciclo de AEE



CONCLUSÕES

Relativamente ao desempenho das escolas, existe no 3.º ciclo de AEE um padrão de classificações que evidencia a predominância da classificação de *Bom*, seguida de *Muito Bom*

para todos os domínios, que é semelhante nas escolas de ensino público e nas escolas de ensino particular e cooperativo. Exceção para o domínio *Autoavaliação*, onde se registam classificações mais baixas de *Suficiente* e *Insuficiente*, esta última apenas no ensino público. A atribuição de *Excelente* em todos os domínios regista-se exclusivamente numa escola de ensino particular e cooperativo, com exceção do domínio *Autoavaliação*. Sendo a classificação de *Excelente* reservada para situações de excecionalidade que remete para resultados notáveis e sustentáveis, é também exceção para uma escola de ensino particular e cooperativo com características específicas em relação às outras escolas avaliadas. O alargamento da base no decorrer deste ciclo avaliativo permitirá analisar melhor as eventuais diferenças entre escolas de ensino público e escolas de ensino particular e cooperativo, ao nível do desempenho nos diferentes domínios no quadro da AEE.

Quanto à autoavaliação, que assume agora maior relevância no quadro de referência da AEE, mantém a tendência já presente nos ciclos anteriores da AEE, assumindo, em geral, classificações mais baixas. Esta tendência já foi constatada noutros estudos, desenvolvidos no decurso do 1º e 2º ciclos de AEE, o que tem originado ações de formação para uma melhor preparação das equipas na implementação de processos e práticas de autoavaliação (Barreira, Bidarra, & Vaz-Rebelo, 2011; Bidarra, Barreira & Vaz-Rebelo, 2011; Soares, Barreira & Bidarra, 2012), uma vez que a autoavaliação continua a ser também referenciada nos relatórios de AEE como um dos aspetos a melhorar e que as escolas devem ter em consideração.

REFERÊNCIAS

- Alferes, V. R., Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2016). Evolução do desempenho das escolas no quadro da avaliação externa. In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 55-67). Porto: Porto Editora.
- Barreira, C., Bidarra, M.^a G., Vaz Rebelo, M.^a P., & Alferes V. R. (2020). A avaliação de escolas na interface com outros sistemas de avaliação e o seu contributo para o desenvolvimento organizacional e profissional. In J. A. Pacheco, J. Carlos Morgado & Joana Sousa (Orgs.), *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceituais* (pp. 101-119). Porto: Porto Editora.
- Barreira, C., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 79-92.
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens].

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva].

Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Disponível

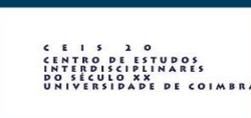
em

<https://www.educationforallindia.com/2015%20Eurydice%20Assuring%20Quality%20in%20Edn.pdf>

Lei n.º 31/2002, 20 de dezembro [Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei N.º 46/86, de 14 de outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo]].

Soares, M., Barreira, C., & Bidarra, G. (2012). Impacto da avaliação externa de escolas no processo de autoavaliação. *Revista Temas e Problemas em Educação* 5(11), 45-68.

M mae



FACULDADE
DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

