

# **Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de Melhoria**

**Elias de Jesus Monteiro Afonso**

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre  
em Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por

**Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira  
Mestre Lubélia Maria Lopes de Azevedo**

Bragança

Dezembro 2014

# **Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de Melhoria**

**Elias de Jesus Monteiro Afonso**

*Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre  
em Ciências da Educação - Administração Educacional*

Orientado por

**Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira  
Mestre Lubélia Maria Lopes de Azevedo**

Bragança

Dezembro 2014

Ao meu pai!

## Agradecimentos

Um trabalho desta envergadura nunca poderá resultar de um trabalho isolado e individual, mas antes da congregação de várias vontades, por isso os meus agradecimentos:

ao Professor Doutor Henrique Ferreira, orientador empenhado, por me ter catapultado para a realização deste trabalho graças à motivação, sempre pronta, aos incentivos constantes, à partilha de conhecimento e à paciente orientação que me guiou ao longo deste caminho, sendo que os agradecimentos também se estendem-se à Mestre Lubélia Azevedo;

aos meus amigos e colegas de curso, Olga, Renato, Monteiro e Noélia pela motivação que sempre tentaram inculcar-me, pela agradáveis discussões sobre a escola e a vida que superaram todas as dificuldades e pelo clima de camaradagem que espalharam;

ao professor Isidro Rodrigues pela força e motivação que, sempre, me inculcau ao longo de todo este tempo;

aos diretores que aceitaram colaborar connosco pela sua simpatia e disponibilidade;

e, por fim, à minha família:

à minha mãe, Amélia, pelo tempo de companhia que lhe roubei;

à minha irmã, Otília, pela ajuda imprescindível e preocupação atenta que sempre demonstrou;

aos meus sobrinhos, Bruno e João, pela ajuda pronta sempre que solicitada e por serem quem são!

A todos, o meu muito obrigado!

## **Resumo**

O trabalho que seguidamente se apresenta procura perceber a forma como algumas das escolas/agrupamentos do nordeste transmontano respondem aos pontos fracos/aspectos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa e pela autoavaliação desenvolvida nessas escolas.

Para podermos chegar a esse conhecimento tivemos que, primeiramente, enquadrar essa questão no domínio teórico. Com esse objetivo, num primeiro momento, discorreremos sobre a importância da avaliação em sentido lato e, seguidamente, enquadramo-la no contexto escolar. Aí, centramo-nos na avaliação externa, desenvolvida na escola/agrupamento pela equipa coordenada pela IGE/IGEC, e na avaliação interna, no nosso caso a autoavaliação, desenvolvida pela escola. Como o fim último da avaliação é a melhoria dos resultados dos alunos e dos processos das organizações, num segundo momento, debruçamo-nos sobre os movimentos de melhoria e, conseqüentemente, sobre os planos de melhoria.

A investigação desenvolvida numa perspetiva multi-caso enquadrou-se no paradigma qualitativo, tendo sido utilizada, como estratégia metodológica, a análise documental, num primeiro momento, sobre os registos das equipas da IGE/IGEC e sobre os planos de melhoria e a análise de conteúdo semântico, num segundo momento, sobre os textos das entrevistas aos diretores que aceitaram colaborar connosco.

Analísaram-se os relatórios de avaliação externa e os planos de melhoria de escolas/agrupamentos do nordeste transmontano que já tivessem sido avaliadas nos dois ciclos de avaliação externa (2006-2011 e 2011/2012 até ao presente). Realizaram-se entrevistas exploratórias a alguns diretores das escolas/agrupamentos em estudo e, foram, posteriormente, objeto de análise.

Da análise e da discussão dos dados resultantes dos documentos analisados concluiu-se que, no domínio conceptual, as escolas/agrupamentos, na figura dos seus diretores, consideram os processos avaliativos e a conseqüente elaboração/planificação de um plano de melhoria muito importantes para a otimização da organização escolar. Contudo, na prática, os processos de implementação de uma autoavaliação efetiva e de uma eficaz aplicação dos planos de melhoria ainda estão muito aquém dos princípios e processos comumente estabelecidos pela literatura específica.

**Palavras Chave:** Avaliação; Avaliação Externa; Autoavaliação; Planos de Melhoria.

---

**Abstract**

The work presented in this dissertation strives to understand how some schools of the northeastern area of the “Trás-os-Montes” region respond to the weak spots/aspects flagged for improvement by the external evaluation teams and the self-evaluation performed by those same schools.

In order to reach this knowledge the framing of this issue in the theoretical domain is necessary. With that objective in mind, as a first point, a revision of the importance of evaluation in general is presented. Following that, it is framed in the context of school evaluation, in which a focus is put on external evaluation, undertaken at the school level by the team managed by IGE/IGEC, and the internal evaluation, in this case this being the self-evaluation performed by the schools themselves. As the end result of evaluation is the improvement of student results and the processes of organizations, as a second point, a review over the processes of improvement is presented, followed by a review of the plans of improvement.

The investigation undertaken through a multi-case perspective has been framed in the qualitative paradigm, employing a methodological strategy consisting of a documental analysis, reviewing both the findings of the IGE/IGEC teams, and the improvement plans and a content analysis over the transcripts of the interviews between the authors and school directors that have accepted to participate on this research.

External evaluation reports and improvement plans of the schools of the northeastern area of “Trás-os-Montes” that were evaluated during the last two evaluation cycles (2006-2011, 2011/2012-present day) were reviewed, and exploratory interviews to some directors of schools were undertaken, being used after as an object of study, presented in this document.

A conclusion was drawn from the analysis and discussion of the data obtained from the documents reviewed, which states that within the conceptual domain, the schools, represented by their directors, consider evaluative processes and the consequent planification and elaboration of improvement plans a cornerstone of scholarly organization optimization. However, realistically, the implementation processes for an effective self-evaluation and a successful application of improvement plans are still very short of the principles and processes commonly established.

**Keywords:** Evaluation, External Evaluation, Self-Evaluation, Improvement Planning

## Résumé

Ce travail a pour but principal chercher à comprendre la façon dont quelques écoles du nord-ouest “transmontano” répondent aux points faibles/aspects à améliorer identifiés par les équipes de l'évaluation externe e par l'auto-évaluation développée au sein d'elles-mêmes.

Pour atteindre cette connaissance, on a, d'abord, encadré cette question théoriquement. Pour cela, dans un premier moment, on a abordé l'importance de l'évaluation tout cour et, en suit, on l'a encadrée dans le contexte scolaire. À ce moment-là, nous nous sommes centrés sur l'évaluation externe, développée dans l'école par l'équipe coordonnée par l' IGE/IGEC, et sur l'évaluation interne, dans notre cas l'auto-évaluation, développée dans l'école. Comme le but principal de l'évaluation, c'est d'améliorer les résultats des élèves et le fonctionnement des organisations, dans un deuxième moment, on a abordé les mouvements d'amélioration et, conséquemment, les plans d'amélioration.

La recherche développée dans une perspective de multi-cas s'est encadrée dans le paradigme qualitatif et on a utilisé, comme stratégie méthodologique, l'analyse documentaire, dans un premier moment, pour les inscriptions de l'IGE/IGEC et pour les plans d'amélioration des écoles l'analyse de contenu sémantique, dans un deuxième moment sur et les textes des entretiens aux directeurs qui ont accepté notre proposition.

On a analysé les rapports de l'évaluation externe, et les plans d'amélioration des écoles du nord-ouest “transmontano” qui avaient déjà été évaluée dans les deux cycles d'évaluation externe (2006-2011 et 2011/2012 jusqu'au présent). On a réalisé des entretiens exploratoires à quelques directeurs des écoles en étude et on les a analysées.

Appuyés par l'analyse et la discussion des donnés sortis des documents analysés on a conclu que, conceptuellement, les écoles, dans la personne de ses directeurs, considèrent que les processus d'évaluation et, en conséquence, l'élaboration/planification d'un plan d'amélioration très importants pour l'optimisation de l'organisation scolaire. Cependant, dans la pratique, les processus d'implémentation d'une auto-évaluation effective et d'une efficace applications des plans d'améliorations sont encore loin des principes et processus établis par la littérature spécifique.

Mots clés : Évaluation; Évaluation Externe; Auto-évaluation; Plans d'amélioration.

## **Índice**

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	5
1. A Avaliação.....	5
1.1 O Lugar da Avaliação .....	5
1.2 A avaliação das Instituições Escolares .....	14
1.3 A Avaliação Externa das Escolas.....	17
1.4 A Autoavaliação de Escolas.....	24
1.5 Escolas Eficazes e Planos de Melhoria.....	28
Capítulo II - Avaliação externa, autoavaliação institucional e planos e melhoria em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano .....	36
1. Quadro metodológico .....	36
1.1 Justificação da Investigação .....	36
1.2 Seleção e caracterização do objeto de análise .....	37
1.3 Análise dos relatórios produzidos pela IGE/IGEC .....	37
1.4 Relatórios de autoavaliação e planos de melhoria e entrevistas exploratórias .....	38
2. Avaliação externa, autoavaliação institucional e planos de melhoria em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano .....	41
2.1 Análise das classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos na avaliação externa.....	41
2.2 Análise dos pontos fracos/aspectos a melhorar nas escolas/Agrupamentos identificados pela avaliação externa.....	44
2.3 Análise dos Planos de melhoria das escolas/Agrupamentos selecionadas para o estudo.....	49
2.4 Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores. ....	55
2.4.1 Existência da autoavaliação antes da avaliação externa .....	57
2.4.2 Avaliação externa e autoavaliação.....	60

---

2.4.3 Planos de melhoria. ....	65
Capítulo III – Discussão, projeto de intervenção e conclusões.....	70
1. Análise, Discussão dos dados e Conclusões .....	70
1.1 Resultados da avaliação externa e pontos fracos/aspectos a melhorar.....	70
1.2 Planos de melhoria.....	74
1.3 Entrevista exploratória.....	77
2. Projeto de Intervenção.....	87
CONCLUSÕES.....	93
Referências Bibliográficas .....	96
Anexos.....	101
Anexo 1: Normas de avaliação, explicitação. ....	102
Anexo 2: Domínios e fatores de análise, AEE (2006-2011). ....	106
Anexo 3: Perguntas ilustrativas do entendimento dos fatores (IGE). ....	107
Anexo 4: Escala de classificação Avaliação Externa, (2006-2011). ....	135
Anexo 5: Quadro de referência 2.º ciclo de avaliação com Sugestões de Leitura dos referentes. ....	136
Anexo 6: Escala de Avaliação AEE, (2011/2012- até ao presente).....	140
Anexo 7: As culturas profissionais dos professores face à autoavaliação e à melhoria eficaz da escola. ....	141
Anexo 8: Dimensões de um plano Holístico de melhoria da escola. ....	142
Anexo 9: Pontos fracos e aspetos a melhorar presentes nos relatórios de Avaliação externa das escolas. ....	146
Anexo 10: Quadro das Categorias. ....	157
Anexo 11: Quadro de Análise dos Planos de Melhoria. ....	161
Anexo 12: Guião da entrevista aos diretores. ....	170
Anexo 13: Resumo a escrito das entrevistas realizada aos diretores. ....	172

## Índice de Figuras

Figura 1: O conceito de Avaliação/Decisão. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 10), adaptado.....	12
Figura 2: Síntese das normas para a avaliação de programa e situações educativas. Fonte, Climaco (2005, p. 110). .....	13
Figura 3: Matriz concetual do PAIE. Fonte, IGE (2002, p 20). .....	19
Figura 4: Quadro concetual da Avaliação Externa, 2006. Fonte, IGE (2009, p. 8). .....	21
Figura 5: Quaro de referência para a melhoria eficaz da escola. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves, (2003, p. 40). .....	29
Figura 6: Ciclo da melhoria. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 113), adaptado. ....	32

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Ocorrências Repetidas. ....	47
Tabela 2: Período de elaboração dos Planos de Melhoria. ....	51
Tabela 3: Horizonte temporal de aplicação dos Planos de Melhoria. ....	51
Tabela 4: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo autoavaliação. ....	56
Tabela 5: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo avaliação externa e autoavaliação.....	56
Tabela 6: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo planos de melhoria. ....	57

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Domínios de avaliação. Distribuição das classificações por domínio e níveis no primeiro ciclo de avaliação (2006-2011).....	41
Gráfico 2: Domínios de avaliação. Distribuição das classificações por domínio e níveis no segundo ciclo de avaliação (2012- até ao presente). ....	43
Gráfico 3: Comparação entre pontos fortes (primeiro Ciclo) e aspetos a melhorar (segundo ciclo). ....	45
Gráfico 4: Ocorrências repetidas por escola/Agrupamento.....	48
Gráfico 5: Ações de melhoria identificadas pela IGEC correspondentes com os planos de melhoria. ....	52
Gráfico 6: Propostas de melhoria identificadas pela avaliação externa e respetiva correspondência nos Planos de Melhoria. ....	53
Gráfico 7: Total de propostas de melhoria. ....	54
Gráfico 8: Existência e Continuidade da Equipa de Autoavaliação.....	58
Gráfico 9: Constituição da equipa de autoavaliação. ....	58
Gráfico 10: Divulgação dos resultados da autoavaliação.....	59
Gráfico 11: Problematização da autoavaliação.....	60
Gráfico 12: Congruência entre autoavaliação e avaliação externa. ....	61
Gráfico 13: Utilidade da Avaliação Externa.....	62
Gráfico 14: Eficácia da Avaliação Externa. ....	63
Gráfico 15: Pertinência dos aspetos a melhorar sugeridos pela Avaliação Externa. ....	63
Gráfico 16: Problematização da avaliação externa. ....	64
Gráfico 17: Momentos, melhoria e causas.....	65
Gráfico 18: Elementos a considerar para a elaboração do plano de melhoria.....	66
Gráfico 19: Envolvimento e cumplicidade da comunidade educativa.....	67
Gráfico 20: Implementação, resultados e avaliação das estratégias definidas. ....	68
Gráfico 21: Problematização dos planos de melhoria. ....	69
Gráfico 22: Média das classificações atribuídas, no primeiro ciclo de avaliação, aos domínios Organização e Gestão Escolar, Liderança e Auto-regulação e Melhoria do Agrupamento.....	72

## INTRODUÇÃO

A partir do advento das novas tecnologias da informação e da comunicação tem-se ouvido, comumente, que vivemos numa sociedade da informação e do conhecimento, na medida em que grandes quantidades de informação estão à distância de um clique. Não é, contudo, tão comum ouvir-se que vivemos numa sociedade de organizações (Teixeira, 1998; Bilhim, 1996 A; Chiavenato, 1999) e que esta remonta às origens do próprio homem já que ele se viu obrigado a organizar-se para caçar presas maiores e mais fortes que ele próprio. Desta forma, combinando os esforços individuais, o homem, desde cedo, conseguiu atingir resultados coletivos, objetivo último das organizações. Então, talvez porque esta sociedade, a mais antiga de todas, esteja de tal maneira entranhada no nosso quotidiano que já não a sentimos, e só reconhecemos a existência das organizações quando não funcionam.

Devido à importância das organizações, não só na sociedade atual, mas ao longo da história da humanidade, o seu estudo tornou-se um imperativo. Por isso, muitos contribuíram <sup>1</sup> para que, no início do século XX, tivesse surgido a disciplina, conhecida como a *Teoria Geral da Administração*, que gerou uma panóplia de teorias organizacionais, <sup>2</sup> descritivas do funcionamento das organizações, a partir das quais

ficamos a saber [a razão pela qual as organizações] agem de determinado modo – mais ou menos racional, por vezes altamente burocrático, surpreendendo-nos quer pela negativa quer pela positiva – e teremos mais sucesso ao fazer a análise certa e a intervenção adequada (Bilhim, 1996, p. 19).

As escolas, enquanto organizações que são, não ficaram alheias a este movimento. Todavia, devido às suas características específicas:

---

<sup>1</sup> Sobre o assunto ver Chiavenato, (1999, pp. 23-49).

<sup>2</sup> As teorias da Administração Científica do trabalho, Clássica, da Burocracia, da Relações Humanas, Geral dos Sistemas, Contingencial, Política e do Desenvolvimento Organizacional.

<sup>2</sup> As teorias da Administração Científica do trabalho, Clássica, da Burocracia, da Relações Humanas, Geral dos Sistemas, Contingencial, Política e do Desenvolvimento Organizacional.

a natureza dos seus objectivos, a complexidade dos seus processos, o conjunto de interesses e valores vinculados ao seu funcionamento e o carácter social do sistema no qual se inserem (...) fazem com que não se lhes possa aplicar a maior parte das considerações que formulam as teorias organizativas [empresariais] (Santos Guerra, 2003, p. 31).

Por isso, autores, entre outros como, Nóvoa, 1999; Sexton, 1978 in Santos Guerra, 2003; Sergiovanni, 2004; Lima, 2006 e Santos Guerra, 2003, debruçaram-se sobre o estudo organizativo da escola enquanto organização específica, levando-os a concluir que dentro da sua especificidade não se poderá associar a escola a uma corrente específica, mas antes aproveitar os contributos de cada uma no sentido de melhor definir a organização escolar. Alguns autores chegam mesmo a defender que o melhor seria mesmo criar teorias únicas para a organização escolar (Sergiovanni, 2004).

É ponto assente que o estudo de qualquer tipo de organização procura conhecer as suas dinâmicas para otimizar os seus processos de forma a obter melhores resultados. É neste domínio que entra o conceito de avaliação, associado à procura sistemática do valor ou do mérito, melhorando o existente sem perder o satisfatório. Com efeito, esta é uma das ferramentas mais importantes com que cada organização conta para que possa conhecer o seu presente e, num momento seguinte, perspetivar o seu futuro.

A pressão para a avaliação da escola surge a partir dos anos oitenta impulsionada pelas novas políticas públicas que transferem o estado da esfera administrativa para a avaliativa como forma de regulação e controlo dos sistemas de ensino (Afonso, 2002), pelo contexto cada vez mais agressivo em que a escola se vê mergulhada e, ainda, pelo discurso da autonomia das escolas, vista como condição essencial para que elas possam desenvolver um trabalho de qualidade.

Nesta ordem de ideias, surge em Portugal a 20 de dezembro de 2002 a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que consagra o sistema de avaliação da educação no sistema de ensino português. Esta lei materializa a transposição da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 para o sistema jurídico português, consagrando a obrigatoriedade de uma avaliação externa. Em 2006, a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, incumbiu a IGE/IGEC de desenvolver o modelo e de executá-lo, solicitando também às escolas uma avaliação interna materializada na autoavaliação, que deveria ser desenvolvida no seio da escola e por atores interno à mesma.

Esta obrigatoriedade visa primordialmente melhorar o funcionamento da escola e por consequência os resultados dos alunos, através da identificação de pontos fortes e

pontos fracos que, posteriormente, deverão ser trabalhados pela organização escolar através da elaboração/planificação/implementação de planos de melhoria, integrados no conceito de melhoria eficaz da escola (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003), planeando, assim, a mudança organizacional com vista à otimização dos processos que conduzem à melhoria da prestação do serviço educativo.

É, pois, neste âmbito que se centra a nossa problemática de investigação, podendo definir-se a questão central do presente estudo da seguinte forma:

- de que forma a escola gere os pontos fracos identificados pela avaliação externa e pela autoavaliação, orientando a sua ação para a melhoria?

Decorrentes desta, outras se equacionaram:

- que resultados obtiveram as escolas na avaliação externa?;
- quais os pontos fracos identificados pela avaliação externa e pela autoavaliação?;
- que ações desenvolveu a escola, no sentido de colmatar esses pontos fracos?

Para podermos responder com eficácia às questões levantadas, seguimos uma metodologia qualitativa aplicada a escolas/agrupamentos do distrito de Bragança que já tivessem sido avaliados nos ciclos de avaliação 2006-2011 e 2011/2012 – até ao presente – as quais constituíram o nosso objeto de estudo, numa primeira fase. Porém, consultando o sítio da IGE/IGEC no sentido de aceder aos relatórios de avaliação externa das escolas/agrupamentos do distrito de Bragança, percebemos que apenas 7 (sete) respondiam ao nosso critério (avaliação nos dois ciclos). Tendo observado que duas escolas/agrupamentos de um outro distrito, mas de concelhos fronteiros com o distrito de Bragança, respondiam ao aspeto avaliativo do critério, decidimos integrá-las também no nosso estudo. Assim, conseguiu-se um objeto de análise de nove escolas/agrupamentos.

Seguidamente, colocando-nos no papel de um pai/encarregado de educação que procura selecionar uma escola para o seu educando, consultámos os sítios eletrónicos dessas escolas/agrupamentos em dois momentos distintos de forma a podermos aceder aos respetivos relatórios de autoavaliação e planos de melhoria. Para o necessário cruzamento dos dados, na última semana de setembro e primeira de outubro de 2014, entrevistámos os diretores que se disponibilizaram a colaborar connosco.

Desenvolvemos assim uma investigação assente numa perspetiva de multi-caso enquadrada no paradigma qualitativo. Para a análise dos documentos foi utilizada a

metodologia da análise documental aplicada aos relatórios de avaliação externa e aos planos de melhoria e a da análise de conteúdo semântico, à luz de categorias pré-definidas mas também emergentes, no que concerne às entrevistas realizadas com os diretores.

O nosso trabalho compõe-se, para além da introdução, em três capítulos distintos: I) enquadramento teórico; II) avaliação externa, autoavaliação institucional e planos de melhoria em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano; III) discussão, projeto de intervenção e conclusões.

Iniciaremos o capítulo I por enquadrar a importância da avaliação no seio das organizações em geral para depois a trabalhar no contexto específico da organização escolar. Reduzidos a este domínio, abordaremos os modelos de avaliação externa desenvolvidos pela IGE/IGEC e, posteriormente, debruçar-nos-emos sobre o conceito de autoavaliação. Terminaremos este capítulo discorrendo sobre os movimentos das escolas eficazes e os planos de melhoria.

No capítulo II apresentaremos, num primeiro momento, o quadro metodológico seguido nesta investigação. Posteriormente, daremos a conhecer os dados resultantes dos estudos realizados: classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos na avaliação externa; pontos fracos/aspectos a melhorar identificados pela avaliação externa; planos de melhoria das escolas/agrupamentos e, por último, análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

No último capítulo, o III, deter-nos-emos na discussão e cruzamentos dos dados obtidos a partir da análise dos diferentes documentos. No seguimento, e de acordo com as conclusões a que chegarmos, apresentaremos a nossa proposta de intervenção e por último, faremos as nossas conclusões.

Cientes de que todo o trabalho heurístico é, por natureza, aberto, procuraremos, com este trabalho, contribuir, ainda que minimamente, para trazer mais alguma luz à problemática da avaliação, em todas as suas vertentes, no seio da organização escolar.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. A Avaliação

#### 1.1 O Lugar da Avaliação

De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, *avaliação* significa acto ou efeito de avaliar; apreciação; valor determinado por quem avalia. Por outro lado, a palavra *avaliar* é definida como verbo transitivo obtendo o significado semântico de determinar a valia ou o valor de alguém; apreciar o merecimento de; estimar; reconhecer a força de; calcular. Neste sentido, *avaliar* significa atribuir valor em sentido qualitativo ou mesmo quantitativo (Alves, 2009, p. 25) a alguma coisa ou mesmo a alguém. Esta atribuição de valor pode ser realizada “de maneira formal ou informal em âmbitos sociais amplos e restritos, [com efeito], o ser humano avalia e é avaliado cotidianamente e continuamente (Santos da Costa, 2004, p. 2). A mesma autora continua, citando Sbert e Sbert (2003) dizendo que a avaliação é um processo contínuo e inevitável que, consciente ou inconscientemente, começa quando acordamos.

Estamos, pois, no âmbito da avaliação social, empírica, produtora de juízos de valor sobre aquilo que nos rodeia e que sustenta as decisões pessoais e diárias. Segundo Viana (2000) citado por Santos da Costa (2004, p. 2), este tipo de avaliação surgiu com o próprio homem, pois,

desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia.

Nesta ordem de ideias, Valadares & Graça, (1998, p. 25) referem que a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas. Ela é tão frequente, que é utilizada, de forma sistemática, nos mais diversos campos. Na mesma ordem de ideias Manuela Dias (2005, p. 25) afirma que avaliar é uma actividade inerente à condição humana. Diariamente avaliamos o que fazemos e o que nos cerca.

Percebemos, a partir das citações apresentadas, que avaliamos diariamente e que os juízos de valor retirados desse processo orientam as nossas decisões.

Contudo, só a partir dos anos oitenta, fruto do interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por governos neoconservadores e neoliberais centrais (Afonso, 1999, p. 74), surgiu o que alguns autores definiram como o “Estado avaliador”<sup>3</sup>. Este conceito pretendia descrever uma atitude estatal que se manifestava por um

*ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por *neo-darwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (*idem*, *ibidem*).

Esta nova postura do Estado, enraizada em teorias capitalistas e de mercado livre,<sup>4</sup> produziu alterações no seu papel de regulador, que se traduziram na adoção, com vista à diminuição da despesa pública, de uma *cultura gestionária* (ou *gerencialista*) no sector público e, ao mesmo tempo, na criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (Afonso, 1999, p. 74).

De acordo com esta nova ordem, Clímaco (2005, p. 29) refere que

ao longo dos últimos 20 anos têm sido desenvolvidas, em diferentes países novas políticas de Administração Pública que tendem a invadir todos os sectores, independentemente das suas características, mas com especial incidência nos que têm prestações ao público, como a saúde, a educação, a segurança social, os transportes ou as polícias.

Na opinião da autora, essas *novas políticas* emergem de dois grandes focos: por um lado, do reconhecimento de elevados níveis de ineficiência de gestão do Estado, e da insatisfação dos cidadãos com a qualidade dos serviços prestados; por outro, de uma base político-ideológica que defende diferentes modelos de gestão política, de concepções de Estado e de culturas de administração, estando em causa três modelos de organização:

- **O Estado administrador** – é responsável pela oferta e gestão da prestação de serviços; pelo estabelecimento de orientações e regras de funcionamento e de utilização dos recursos; pela criação de mecanismos de controlo assegurando a verificação da conformidade normativa; é centralizado, fixa as regras, gere os meios, controla e audita o cumprimento das regras;

<sup>3</sup> Este conceito surgiu no seguimento dos trabalhos de Neave (1988), Henkel (1991), O’Buachalla (1992), Hartley (1993).

<sup>4</sup> Veja-se a recente polémica sobre o “cheque-ensino”.

- **O Estado avaliador** – transfere competências, desconcentra, descentraliza e autonomiza; responsabiliza as instituições pelos resultados alcançados; reserva para si as funções de controlo e avaliação de forma a verificar o cumprimento dos objetivos anteriormente definidos e a existência de pontos fortes ou fracos; promove a competitividade entre serviços de forma a contribuir para a progressiva qualidade dos mesmos;
- **O Estado regulador** – atribui a gestão aos administradores e gestores profissionais através de regras que permitem maior flexibilidade nos procedimentos e maior eficácia nos resultados; o controlo das instituições é realizado através de mecanismos de prestação de contas e de publicitação de resultados; estabelece regras de regulação do mercado e dos serviços; define normas de justiça, equidade e aferição do desempenho por forma a garantir a confiança pública nas instituições e a coesão social.

Desde o final do século XX que, tendo como objetivo central aumentar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos, o Estado tem deixado de ser administrador para passar a ser avaliador e, sobretudo, regulador. É, pois, como consequência desta nova visão do estado que a pressão para a qualidade e para os resultados, nas administrações públicas, tem sido exponencial. Com efeito, as organizações interagem com o meio. Se o seu desempenho for insuficiente morrem, se for satisfatório sobrevivem e se for adequado prosperam (Alves, 2009, p. 21).

O desempenho das organizações é percecionado pelo público que servem cuja mentalidade se alterou e funciona, também, como motor dessa pressão. Hoje, todos somos consumidores de serviços públicos, não somos simples utilizadores e, por isso, estamos cada vez mais atentos à qualidade desses serviços, assim como à necessidade dos mesmos – temos, assim, o pleno direito de julgar as acções públicas que nos são prestadas (Alves, 2009, p. 21). Esta pressão deu origem à introdução de diferentes procedimentos de controlo do funcionamento, resultados e processos das instituições que constituem o sistema de regulação tendo como objetivos essenciais de acordo com Clímaco (2005, p. 39):

- i. assegurar maiores níveis de qualidade na prestação dos serviços e de eficácia nos resultados;
- ii. responsabilizar gestores e trabalhadores pela consecução dos objectivos propostos;
- iii. descentralizar para assegurar maior capacidade de resposta às necessidades locais;
- iv. prestar contas pelo uso dos recursos;
- v. informar os cidadãos;
- vi. permitir o exercício do direito de escolha.

Segundo Pollitt, citado por Clímaco (2005, p. 40) o lema da gestão contemporânea é “planear, executar, examinar” sendo normalmente atribuído à gestão um papel de protagonista na fase “exame” deste ciclo. A avaliação explicará aos gestores em que medida, e porque motivos, o planeamento e a execução foram bem (ou mal) sucedidos, sendo que a avaliação deve fazer parte de um modelo integrado de outras actividades. Por isso, não deve ser confundida com formas de controlo que não partilham do seu sentido analítico, criativo ou exploratório, como sendo a supervisão ou a auditoria. A mesma autora, citando o guia da Comissão Europeia (1977) refere que o controlo é um processo permanente, conduzido durante a fase de execução do programa, tendo em vista a correcção imediata de qualquer desvio relativamente aos objectivos operacionais (Clímaco, 2005, p. 41). Não obstante, a supervisão e a auditoria podem estar ao serviço da avaliação, mas, ao contrário desta, são actividades rotineiras que procuram corrigir uma determinada trajetória ou aferir o cumprimento daquilo que foi previamente planeado. Ao passo que a avaliação, por seu turno, intervém num ponto específico do ciclo de vida de um programa e consiste num estudo exaustivo (*Idem, Ibidem*). Por seu lado, a auditoria, ainda segundo o guia da Comissão Europeia, ocupa-se fundamentalmente do controlo da legalidade e de conformidade de utilização dos recursos (inputs) num dado programa. Assim, esta, sendo uma técnica de verificação e correcção de situações desviantes (*Idem, Ibidem*) afasta-se, também, da avaliação que se preocupa

com a compreensão das situações e com a identificação dos factores que as determinam, sendo por isso muito mais aberta e abrangente, desenvolvendo-se ao longo do processo de gestão de um programa ou projecto, ou ao longo das suas diferentes fases. (...) Se a avaliação ficar reduzida à fase final de um processo ou de um ciclo (...) os seus benefícios serão reduzidos, e ficará mais próxima da auditoria. (Clímaco, 2005, p. 41)

Assim, neste novo paradigma da administração pública, a avaliação surge como peça *sine qua non* no processo de mudança da gestão pública, assumindo várias finalidades:

é associada ao aperfeiçoamento de políticas (...) bem como ao controlo dos níveis de satisfação dos cidadãos com os serviços prestados (...) [e] à preocupação de fundamentar ou de legitimar decisões de carácter político (...); é ainda considerada como um mecanismo de suporte à prestação de contas e à responsabilização, e uma estratégia para a produção de conhecimento, que interessa aos governantes, aos técnicos, à sociedade política, civil e científica (Clímaco, 2005, p. 40)

Além disso, a avaliação é a ferramenta mais comum e mais eficaz com que qualquer organização conta para conhecer o seu estado actual na medida em que ela significa atribuir valor em sentido

qualitativo ou mesmo quantitativo (Alves, 2009, p. 25) já que assenta no juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto (Clímaco, 2005, p. 103).

Com efeito, a procura sistemática do valor ou mérito associado à avaliação cria um amplo consenso no seio dos investigadores desta área. É também neste sentido que o Joint Committee, (1994) citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 9) refere que a avaliação é a investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto ou ainda Scriven (1991) citado pelos mesmos autores, quando afirma que o sentido chave do termo avaliação refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo. Por seu lado, Alves, (2009, p. 32) depois de ter apresentado várias definições de avaliação, resume-as dizendo que

é a acção ou ato de avaliar, quer dizer, é a acção de estimar, apreciar, calcular o valor ou importância de algo, mediante a observação, escutar e interpretar os dados obtidos, através de uma comparação com as normas ideais do seu tipo, com o objetivo principal de melhorar o já existente, ou se é satisfatório não o perder.

Em todas as tentativas de definição apresentadas, é comum associar a avaliação à determinação, através de um processo sistemático e judicativo do **valor** ou o **mérito** de algo. Para Clímaco (2005, p. 103), este processo judicativo deve resultar da análise de informação objetiva, fiável e válida. Por objetiva entende-se que a informação não pode ter interferência do modo como o sujeito vê os objectos a avaliar, ou dos seus próprios valores; por fiável entende-se que ela deve ser independente do sujeito que a recolhe e dos contextos a que se refere; por último, para que a informação seja válida deve socorrer-se de instrumentos de recolha e medida de informação que é o que se quer recolher e medir.

Neste processo judicativo, o avaliador encontra-se no centro do processo avaliativo. Ora, muitos críticos desta visão da avaliação apresentam sérias dúvidas sobre a objetividade do avaliador, defendendo que os juízos de valor dependem mais dos quadros mentais, éticos e políticos dos avaliadores do que da natureza e qualidade do objecto avaliado, pondo, assim em risco todo o processo avaliativo porque fica limitado aos critérios estatísticos da validade e da fiabilidade, na ilusão de que anulam a subjectividade de todo o analista (Clímaco, 2005, p. 103). Algum tempo antes, Afonso (2002, p. 52) tinha afirmado que os juízos de avaliação são o produto de múltiplas escolhas do(s) cliente(s) e dos avaliador(es), concretizando em cada momento uma agenda de questionamento das situações e dos contextos desenvolvida no âmbito das lógicas de acção desses atores. E, mais à frente, continua dizendo que em avaliação, os

juízos que se produzem dependem dos padrões <sup>5</sup> de referência que se adoptam e dos indicadores que os operacionalizam.

No sentido de colmatar o problema da subjetividade na avaliação, Clímaco (2005, p. 104) defende que esta tarefa não é compatível com avaliadores solitários e que

requer uma *equipa de avaliadores* com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjectividades; requer um enquadramento institucional propício e que abrange a auto-mobilização para a avaliação (...) e a libertação de informação; requer, ainda, a clareza das regras a que deve obedecer e os fins a que se destina.

Citando Stufflebeam (1978), a autora apresenta um conjunto de três condições que determinam a própria avaliação:

- i. a avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes, ou de termos de comparação; mas ser ou não ser comparativa depende das diferentes fases do processo avaliativo;
- ii. a avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação
- iii. a avaliação depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação. (Clímaco, 2005, p. 104)

Na definição do conceito de avaliação encontramos também a ideia de sistematicidade que sugere um ato contínuo no tempo. Neste sentido, a avaliação não deve assentar em observações e apreciações pontuais de uma situação ou de um objecto em análise, mas de observações e apreciações deliberadas e repetidas (...) de modo a captar [as suas] diferentes perspectivas e incidências (Clímaco, 2005, p. 103). Com efeito, ela é, no entender de Barbier (1990), citado por (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 9), um acto deliberado e socialmente organizado. Por isso, Clímaco (2005, p. 103) defende que a noção de “sistematicidade” é tão importante como a de “juízo” ou de “valoração.”

Como foi supra referido, para Alves (2009) a avaliação tem como objetivo melhorar o existente ou não perder o satisfatório. É ela que nos permite compreender e explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto em estudo e desta compreensão e explicação resulta um segundo objetivo da avaliação, o de contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objectos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projectos ou organizações (Clímaco, 2005, p. 105). Desta forma, e relativamente aos

---

<sup>5</sup> De acordo com o autor citado, *as fontes para a definição de padrões e indicadores podem ser muito diversas: o desempenho anterior da organização, o desempenho de organizações tidas como de referência (“benchmarking”), os normativos legais, as normas técnicas, as boas práticas profissionais tal como são entendidas no “know-how” dos avaliadores...* Afonso (2002, p. 52).

indivíduos, a avaliação aumenta o seu envolvimento e motivação através da informação que produz sobre processos e resultados (...) podendo ser utilizada como estratégia de orientação da acção (*idem*, *Ibidem*). No respeitante à organização, através da avaliação, verifica-se a concordância dos resultados apresentados com os objetivos anteriormente definidos e aferem-se as estratégias e processos selecionados de acordo com os resultados atingidos tendo como ponto de referência os objetivos iniciais. A par destas finalidades da avaliação, Clímaco (2005, p. 105) destaca outras de carácter mais político:

- i. A prestação de contas – dar informação às diferentes partes interessadas no objeto em avaliação, considerado como um bem público;
- ii. Apoio à decisão – dar informação sumativa quanto aos procedimentos e resultados alcançados, apresentando uma leitura crítica dos mesmos e propondo cenários alternativos para a ação subsequente.

Entramos, assim, num outro aspeto da avaliação, para nós um dos mais importantes, já que sem este, ela não passa de um mero processo analítico sem resultados práticos. Falámos na perspetiva da avaliação como apoio, fundamento e justificação da tomada de decisão. Como afirma Santos Guerra (2003, p. 19) é mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direcção a nenhures. Se a definição do rumo está a cargo da gestão estratégica, o GPS é a avaliação que a todo o momento nos dá os avanços e recuos relativamente ao rumo traçado e nos permite recuperar a trajetória.

Nesta perspetiva, autores como Stake (1967), citado por Clímaco (2005), Tenbrink (1988) e De Ketele et al. (1988) citados por Alaiz, Góis, & Gonçalves, (2003) incluem na definição de avaliação a tomada de decisão, não se confundindo, contudo está com aquela, ou seja, avaliar e decidir são operações distintas, mas complementares, sendo que a avaliação deve estar ao serviço da decisão, numa dialética constante entre decisão, ação e avaliação. Nesta ordem de ideias, o conceito de avaliação poderá ser esquematizado da forma seguinte:

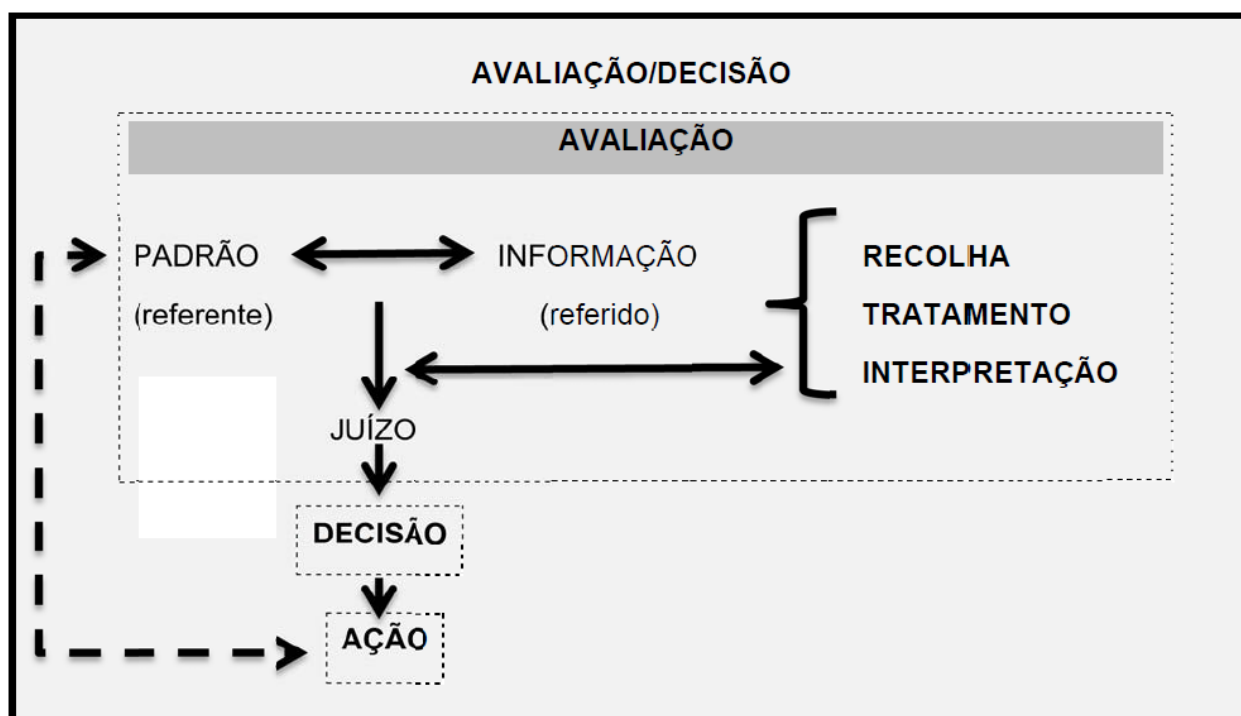


Figura 1: O conceito de Avaliação/Decisão. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 10), adaptado.

Clímaco (2005), apoiando-se nas informações das organizações profissionais dos avaliadores de educação, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation e Evaluation Research Society, apresenta um conjunto de normas relativas ao trabalho de avaliação e à prestação deste serviço que obrigam todos a trabalhar em conjunto, respeitando as regras básicas de todas as avaliações. Estas, agrupadas em quatro grandes categorias, funcionam como critérios de qualidade de toda a avaliação, independentemente do objeto avaliado:

- i. **Normas de Utilidade** – deve dirigir-se a avaliação para os implicados no programa ou situação educativa, sobretudo aqueles com responsabilidades de gestão ou capacidade decisória; o processo deve ser partilhado com clareza e ajudar a identificar os problemas, definir os pontos fortes e fracos e adiantar sugestões ou recomendações de melhoria;
- ii. **Normas de Exequibilidade ou Viabilidade** – a execução do processo deve ser simples e eficiente sem ficar preso nos problemas que poderá levantar; nesta categoria reúnem-se normas de carácter prático, exequível, económico e adequado das avaliações, do ponto de vista cultural, social e político;
- iii. **Normas de Ética** – as metodologias utilizadas devem ser explícitas para todos e as regras devidamente definidas; onde se espera a colaboração entre avaliadores e

avaliados; de que forma se protegem os direitos das partes interessadas e como se garante a equidade na análise dos resultados.

- iv. **Normas de Exatidão** – a avaliação deve claramente descrever a relação existente entre o objeto em avaliação com o contexto em que se insere e a respetiva evolução; as análises e conclusões devem ser isentas; todo o processo deve ser criticamente avaliado.

Para cada uma destas normas gerais foram desenvolvidas normas específicas que operacionalizam cada um dos conceitos acima, funcionando como um código de conduta e como o garante da qualidade e exigência da avaliação, já que definem critérios para o desenvolvimento de todo o trabalho avaliativo. Essas normas específicas, que se encontram contextualizadas no [Anexo 1](#), são apresentadas na figura abaixo:

U. Normas de Utilidade	V. Normas de Viabilidade	E. Normas de Ética	E. Normas de Exatidão
<b>U1 – identificação dos interessados;</b> <b>U2 – credibilidade do avaliador;</b> <b>U3 – âmbito e selecção da informação;</b> <b>U4 – identificação do quadro conceptual e valores;</b> <b>U5 – clareza do relatório</b> <b>U6-opportunidade e disseminação do relatório;</b> <b>U7 – impacto da avaliação.</b>	V1 – procedimentos práticos; V2 – viabilidade Política; V3 – eficácia de custos.	E1 – orientação do serviço; E2 – acordo formal; E3 – direitos humanos; E4 – relações humanas; E5 – avaliação completa e justa; E6 – acesso aos dados; E7 – conflito de interesses; E8 – responsabilidade fiscal.	E1 – identificação e documentação do programa; E2 – análise do contexto; E3 – descrição de objectivos e procedimentos; E4 – identificação das fontes identificáveis; E5 – informação válida; E6 – informação fiável; E7 – informação sistemática; E8 – análise de informação quantitativa; E9 – análise de informação qualitativa; E10 – justificação das conclusões; E11 – imparcialidade do relatório; E12 – meta-avaliação.

**Figura 2: Síntese das normas para a avaliação de programa e situações educativas. Fonte, Climaco (2005, p. 110).**

Portanto, a avaliação exigente, isenta e planeada deve permitir “tornar visível o quotidiano”<sup>6</sup> da organização, ou seja, dizer-lhe em que ponto se encontra relativamente aos objetivos anteriormente traçados. Quais foram os avanços, quais os recuos, onde houve sucesso e onde o insucesso imperou. Num momento posterior, a gestão de topo

<sup>6</sup> Utilizamos aqui a expressão de Santos Guerra por descrever em poucas palavras, o muito que a avaliação contribui para o conhecimento de qualquer organização.

deve fazer uso dessa informação para preparar as mudanças e as melhorias necessárias de forma a atingir o desiderato último – a melhoria da organização.

Nos pontos seguintes procuraremos abordar o tema da avaliação dentro da especificidade das instituições escolares.

## 1.2 A avaliação das Instituições Escolares

A avaliação das instituições escolares tem sido, desde há algum tempo a esta parte, um dos temas mais abordados em todos os sistemas de ensino (Costa & Ventura, 2002). Com efeito, temos vindo a assistir, desde meados dos anos oitenta do século passado, a um crescente retomar do protagonismo da avaliação como dispositivo de regulação e controlo dos sistemas de ensino (Afonso, 2002, p. 31). Esta necessidade surge, sobretudo, para além de outros fatores, impulsionada pelo discurso da “autonomia” considerada, por vários autores, como indispensável às escolas para poderem, cada vez mais, desenvolver um trabalho de qualidade. Com efeito, Coelho et al. (2008) citado por Dias & Melão (2009, p. 21) afirma:

a crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte de alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto sector prioritário para aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade

Acrescentando outro ponto a esta temática, Costa & Ventura (2002, pp. 106-107) apresentam outras razões para que a temática da avaliação tenha atingido esta crescente notoriedade. Assim, os autores citados apontam:

- **a visibilidade e a especificidade das organizações escolares** – as escolas são percebidas como unidades organizacionais com uma individualidade própria, localmente bem identificadas, distintas de outras suas congéneres;
- **a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino** – as escolas adquiriram, ao longo do tempo, capacidade de decisão e competências próprias que as transformaram em espaços de resposta autónoma e diferenciada por parte dos diversos estabelecimentos de educação e ensino na construção de projectos educativos próprios;

- **a pressão pública e as lógicas de mercado** – de acordo com as competências que foram atribuídas à escola, a comunidade educativa e a sociedade em geral começou a pedir contas às escolas; por isso, aumentou a pressão sobre os seus (bons) resultados;
- **a contração dos recursos financeiros** – atualmente, mais ainda do que na altura em que os autores avançaram estas razões, o “estado de bem estar social” está deveras comprometido; os recursos disponíveis são escassos e é necessário fazer mais e melhor com menos. Por isso o controlo e a racionalização de meios são necessários e inevitáveis;
- **o controlo e a regulação dos sistemas educativos** – é imprescindível obter, constantemente, informações precisas sobre o desenvolvimento dos sistemas de ensino e aprendizagem em todas as suas dimensões; por isso, este diagnóstico fundamental não poderá ser ignorado pelas políticas educativas de forma a regular a ação educativa, corrigindo assimetrias e disfunções com vista à prossecução dos objetivos previstos;
- **as estratégias de marketing e de promoção da escola** – atualmente, sobretudo com o advento do “cheque ensino” que ameaça voltar à ordem do dia, a promoção da escola quer ao nível do prestígio institucional quer ao nível da captação de clientes não pode ser descorada; para a consecução desses objetivos concorrem, sem dúvida, os processos avaliativos executados na instituição, obtendo um grande peso os resultados apresentados; a este processo não é alheia a mediatização atingida pelos *rankings* elaborados pela comunicação social com a anuência do Ministério da Educação;
- **a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas** – esta será a razão primordial para a existência de avaliação em qualquer organização, seja escolar ou outra; com efeito, os resultados da avaliação devem repercutir-se nela permitindo a identificação dos sucessos e dos insucessos, dos constrangimentos e dificuldades desaguando estas conclusões em estratégias de mudança e de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de bem-estar institucional (Costa & Ventura, 2002, pp. 106-107).

Para os autores, o último ponto apresentado é a razão principal da existência da avaliação. Na verdade, a avaliação só terá sentido e significado se puder contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos através da melhoria das práticas que se realizam na escola. É neste sentido que Casanova (1992) citado por Dias (2005, p. 25) refere que a

avaliação da instituição escolar consiste num processo sistemático de recolha de dados, permitindo obter informação válida e fiável de maneira a formar juízos de valor acerca de uma situação. Esses juízos de valor, por sua vez, seriam utilizados na consequente tomada de decisões com o objetivo de melhorar a actividade educativa.

Na mesma senda, Santos Guerra (2002) defende que a finalidade última da avaliação e a origem da sua existência é o melhoramento da prática que se realiza na escola.

Por seu lado, Meuret (2002) defende que a avaliação pode remediar as dissimetrias de informação existentes entre os órgãos de gestão e os professores relativamente à verdadeira função destes últimos e relativas ao facto do professor agir para atingir os seus objetivos e não os organizacionais, na medida em que a avaliação:

- obriga a definir concretamente os objetivos do estabelecimento de ensino...;
- pode medir a progressão dos alunos tendo em consideração as suas possibilidades de progressão...;
- recorda ao pessoal do estabelecimento de ensino que há uma certa obrigação de eficácia e de equidade fazendo participar o conjunto de interessados no processo de avaliação.

De acordo com esta ordem de ideias, surgiu, em 2002, a Lei n.º 31, em 20 de dezembro que procura consagrar o sistema de avaliação da educação no sistema de ensino português. Aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino não superior da rede pública, privada, cooperativa e solidária. Se atendermos ao seu artigo 3.º, onde se definem os objetivos da avaliação, poderemos perceber que, de entre os enunciados que se prolongam por nove alíneas, aqueles que dizem respeito à melhoria do desenvolvimento organizacional adquirem um peso especial. Com efeito, no nosso entender, as alíneas a), c), d), f) e h) concorrem para esse objetivo, permitindo-nos dizer que mais de 50% dos objetivos enunciados na Lei estão orientados para a melhoria dos processos organizacionais e, consequentemente, para a melhoria dos resultados da escola. Entenderemos aqui que a melhoria dos resultados escolares, contemplam a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Esta Lei surge no seguimento da **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho**, de 12 de Fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. Percebe-se, portanto, que surge como transposição para o direito nacional de uma recomendação europeia, atribuindo aos estados-membros o dever de

ajudar os estabelecimentos de ensino a satisfazer as exigências educativas e sociais do novo milénio e a acompanhar a evolução daí decorrente, devendo, por consequência, apoiar os referidos estabelecimentos nos seus esforços para melhorar a qualidade dos serviços que prestam, ajudando-os a lançar novas iniciativas destinadas a garantir a qualidade do ensino e a encorajar tanto a mobilidade das pessoas de um país para outro como a transferência de conhecimentos (Parlamento Europeu, 2001, p. 51).

Esta recomendação pretende alertar para a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, colocando a tónica principal na autoavaliação, uma vez que a avaliação da qualidade e, em particular, a auto-avaliação das escolas são instrumentos adequados ao objectivo de combater o abandono escolar precoce dos jovens e, de um modo geral, a exclusão social (Parlamento Europeu, 2001, p. 52).

Um melhor ensino, decorrente da avaliação realizada, estabelece-se, assim, como uma estratégia de construção de uma Europa do conhecimento que, conseqüentemente, conseguirá uma economia mais competitiva e mais dinâmica, o que poderá contribuir para uma maior coesão social.

Quer na Recomendação de Parlamento Europeu e do Conselho, quer na Lei citada, definem-se duas componentes da avaliação: uma externa, aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 16) e outra interna que assenta em mecanismos de autoavaliação e na qual o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. (*idem*, *ibidem*)

Estes dois conceitos serão explanados nos pontos seguintes.

### **1.3 A Avaliação Externa das Escolas**

A avaliação do sistema educativo está preceituada no artigo 52.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, e o artigo 56.º, da mesma Lei, atribui à Inspeção a função de avaliar e fiscalizar a realização da educação em Portugal. Contudo, até aos finais dos

anos 90 a ação da inspeção orientou-se, apenas, para ações de acompanhamento, de controlo ou da verificação da conformidade das ações das escolas com as normas legislativas. Só nos finais dessa década, aparece, fruto, entre outras, das pressões para a melhoria, o Programa de Avaliação Integrada da Escolas (PAIE) da responsabilidade da Inspeção Geral de Ensino.<sup>7</sup> Tendo iniciado em 1999, o programa previa a avaliação de todas as escolas num horizonte de oito anos, contudo a sua vigência terminou em 2002, tendo sido avaliadas 2039 escolas.

Foram desenvolvidos, em Portugal, durante a década de 90 do séc. XX, vários modelos de avaliação das escolas. Porém, no nosso trabalho, centrar-nos-emos, apenas, nos modelos desenvolvidos e aplicados pela IGE/IGEC.

O PAIE, iniciado em 1999, como referido, regia-se por cinco princípios orientadores: o princípio da intervenção seletiva, da intervenção estratégica, da intervenção integrada, da finalidade intencional e da convergência de interesses (IGE, 2002). Apresentava, como objetivos essenciais, entre outros:

- i) valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- ii) induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores;
- iii) disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional... (*Idem*, 14)

Estes objetivos eram operacionalizados através de um conjunto de quatro critérios que definiam o modelo conceptual desta avaliação:

- i) conhecer o desempenho da escola em termos de sucesso dos seus alunos;
- ii) como a escola se organiza e gere os seus recursos;
- iii) como prepara e realiza o ensino e a aprendizagem dos seus alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- iv) como cria os ambientes propícios à interação, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Estas dimensões de análise podem ser melhor compreendidas através do diagrama seguinte:

---

<sup>7</sup> A partir de 2011 passou a designar-se por Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC)

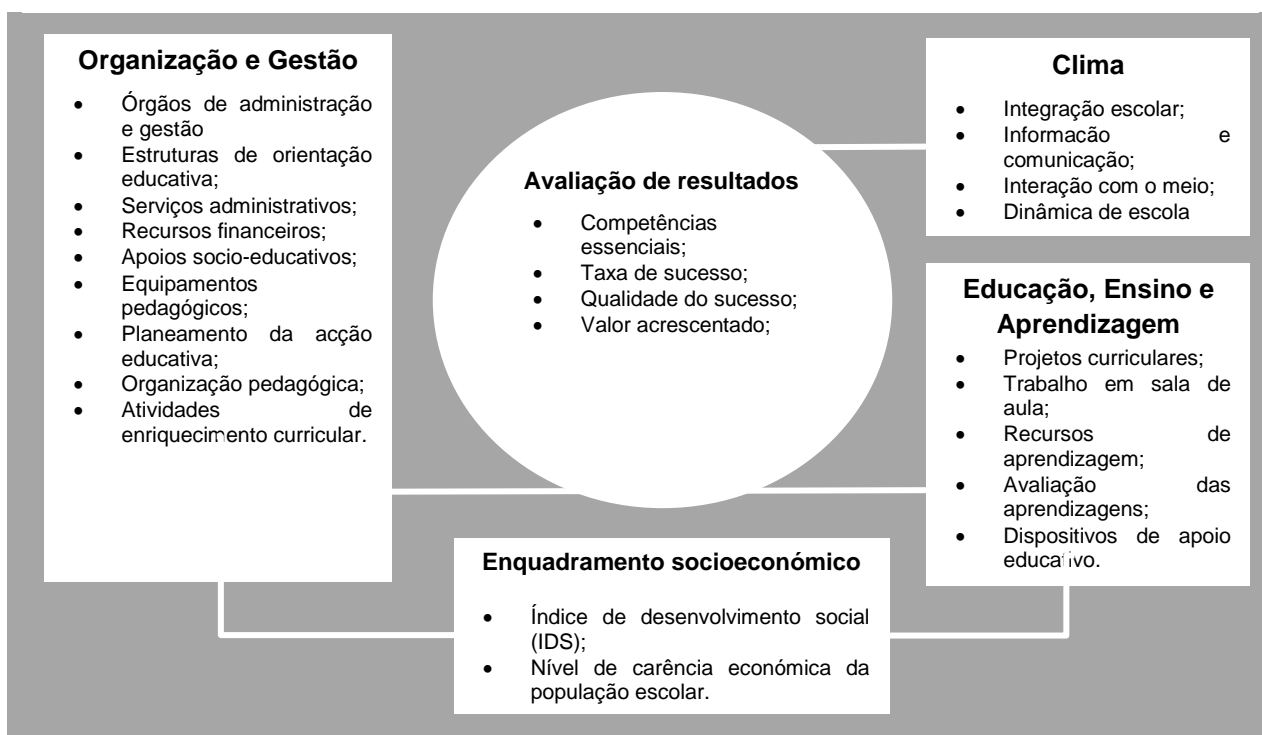


Figura 3: Matriz concetual do PAIE. Fonte, IGE (2002, p 20).

No final do processo elaborar-se-ia um relatório nacional que desse conta do estado da educação em Portugal. Neste projeto só eram avaliadas as escolas que para tal se propunham, dependendo, ainda, do grau de desenvolvimento da sua autoavaliação.

Como afirmámos, este modelo foi interrompido em 2002 devido a factores diversificados (Rocha, 2012) que, no entender de Silva (2006, p. 201), diziam respeito a uma concepção demasiado racional da escola como organização que (...) afectou a urdidura e a aplicação [do programa] e comprometeu os seus resultados.

No final desse ano, a 20 de dezembro era publicada a Lei n.º 31/2002 que definia, no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo, os termos e princípios da avaliação das escolas realizando-se no plano nacional ou por área educativa e estruturando-se nos termos definidos no artigo 8.º:

- sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral da Educação;
- processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Por outro lado, o processo de avaliação deve considerar parâmetros de conhecimento científico, pedagógico, organizacional, funcional, gestor, financeiro e socioeconómico que se concretizam no conjunto de indicadores enumerados no artigo 9.º:

- cumprimento da escolaridade obrigatória;
- resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- inserção no mercado de trabalho;
- organização e desenvolvimento curricular;
- participação da comunidade educativa;
- organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- adopção e utilização de manuais escolares;
- níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- eficiência de organização e de gestão;
- articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- colaboração com as autarquias locais;
- parcerias com entidades empresariais;
- dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

Para a aplicação efetiva dessa Lei, foi incumbida a IGE, assim como para a criação do modelo que serviria de base à avaliação externa das escolas. Neste novo quadro, foi criado, por Despacho Conjunto do Ministro de Estado e das Finanças e da Ministra da Educação, Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 03 de maio, um grupo de trabalho que tinha, entre outras, as seguintes atribuições:

- a) definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;
- b) definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar:
- c) classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino;
- d) recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias.

Este grupo de trabalho, para a definição e desenvolvimento do quadro de referência da Avaliação das Escolas (2006), baseou-se em

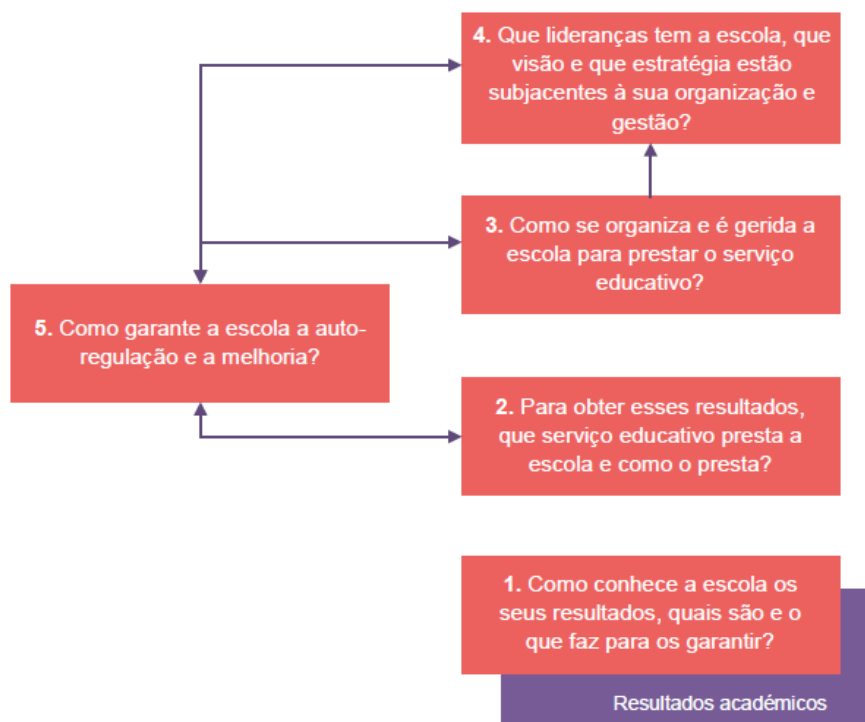
referências nacionais e internacionais, dos quais se destacam a *Efetividade da Autoavaliação das Escolas* a *Avaliação Integrada das Escolas* o modelo da *European*

*Foundation for Quality Management* (EFQM) e ainda a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School* (Rocha, 2012) e definiu os seus objetivos em cinco grandes linhas de ação:

- i. fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- ii. articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas;
- iii. reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- iv. concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- v. contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

O quadro de referência definia claramente o que se queria avaliar e desenvolvia-se em cinco domínios de análise – **resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola** – cada um subdividido em vários fatores/indicadores ([Anexo 2](#)). Para esses fatores foi definido um conjunto de perguntas ilustrativas ([Anexo 3](#)), que servia de guia aos avaliadores externos e tentava diminuir o grau de subjetividade inerente a todo o processo avaliativo. Foi, ainda definida uma escala de avaliação qualitativa de quatro níveis, indo do Insuficiente ao Muito Bom, com descrição dos perfis de desempenho ([Anexo 4](#)).

O quadro de referência para o ciclo de avaliação externa iniciado em 2006 podia ser esquematizado da forma que se segue:



**Figura 4: Quadro conceitual da Avaliação Externa, 2006. Fonte, IGE (2009, p. 8).**

Este quadro apresentava como objetivos da avaliação externa: i) Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; ii) Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas; iii) Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; iv) Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; v) Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. (IGE, 2009, p. 7)

Este modelo, ao contrário do anterior, previa a produção, pela equipa de avaliação, de um relatório de escola que poderia ser sujeito ao contraditório. O relatório seria publicado na página da IGE.

Em suma, de acordo com este modelo, uma equipa de avaliação composta por dois inspetores e um avaliador externo à IGE, na sua maioria docentes e investigadores do ensino superior, avaliaram entre 2006 e 2011 todas as escolas públicas portuguesas. Os relatórios dessa avaliação estão disponíveis na página da atual IGEC. Concluído este primeiro ciclo avaliativo, registou-se a avaliação de 1131 escolas/agrupamentos.

Na prossecução do processo, o XVIII Governo Constitucional, através do Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, cria um novo grupo de trabalho, que sob a coordenação da IGEC, deveria, entre outros, reapreciar os referenciais e metodologias do programa de Avaliação Externa de Escolas e elaborar uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo,<sup>8</sup> em prazo que assegurasse a continuidade do programa.

O grupo de trabalho, na senda das recomendações e pareceres do Conselho Nacional de Educação e apoiando-se na experiência acumulada, elaborou um novo quadro de referência para a avaliação externa que se estrutura em três domínios – Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão – que, por sua vez, abarcam um total de nove campos de análise, explicitados por um conjunto de referentes harmonizadores das matérias a analisar pelas equipas de avaliação. No sentido de explicitar os referentes foi, ainda, elaborado pelo Grupo de Trabalho um conjunto de exemplos ilustrativos, que não condicionam outras perspetivas de análise, a ter em linha de conta na aplicação desses critérios. ([Anexo 5](#))

O primeiro ciclo de avaliação demonstrou por um lado, haver alguma dificuldade em interpretar os resultados escolares à luz da informação de contexto disponibilizada por outro, um

---

<sup>8</sup> Por uma questão metodológica designaremos o ciclo avaliativo 2006-2011, de **primeiro ciclo** e o ciclo avaliativo iniciado em 2012 – até ao presente, de **segundo ciclo**.

desconhecimento de informação de umas escolas relativamente às outras (Grupo de Trabalho, 2011, p. 45), facto que não permitia uma análise contrastiva ou *benchmarking*. No sentido de resolver o problema identificado, propõe:

- fornecer os percentis (5, 25, 50, 75, 95) de determinados indicadores como referentes para se avaliar o posicionamento da escola face ao conjunto das escolas;
- Calcular valores esperados para os resultados escolares e de exames de cada escola, com base nos indicadores de contexto contidos no perfil;
- Anexar ao relatório de avaliação externa de cada escola um conjunto sintético de indicadores de contexto, acompanhados dos referentes ao nível do Continente (em percentis 5, 25, 50, 75, 95), e os valores observados e esperados dos resultados escolares e de exames.

Na linha das recomendações do Conselho Nacional de Educação propõe-se a utilização de questionários capazes de poder avaliar os níveis de satisfação dos alunos, pais/encarregados de educação e restantes trabalhadores da escola de forma a poder assegurar uma audição mais alargada dos membros da comunidade educativa. Na mesma linha de recomendações, propõe-se que, no seguimento da avaliação externa e decorridos dois meses da publicação do relatório de avaliação da escola na página da IGEC, a escola elabore e apresente à administração educativa um plano de melhoria. Este, definido como seletivo, sintético e pragmático, deve conter a acção que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria (Grupo de Trabalho, 2011), sendo, obrigatoriamente, publicado no sítio da escola/agrupamento de escolas. A escala de avaliação também foi alterada para cinco níveis, tendo sido acrescentado o nível de Excelente ([Anexo 6](#)).

Assim, temos, do primeiro para o segundo ciclos de avaliação externa de escolas, sete alterações principais:

- i. a redução de cinco para três domínios de análise;
- ii. a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;
- iii. a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;
- iv. a auscultação direta das autarquias;
- v. a introdução de um novo nível na escala de classificação;
- vi. a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;
- vii. a variabilidade dos ciclos de avaliação.

Introduzidas estas alterações, foram também reformulados os objetivos da avaliação externa que passaram a ser:

- i. promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- ii. incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas;
- iii. fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- iv. contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração de escolas de informação pertinente. (Grupo de Trabalho, 2011)

Analisando os objetivos da avaliação externa de escolas desde o programa PAIE até ao segundo ciclo de avaliação externa de escolas, percebe-se uma clara evolução deste conceito, de forma a alarga-lo, o mais possível, ao contexto em que a escola está inserida.

Neste segundo ciclo, a equipa inspetiva, continua a ser composta por dois inspetores e um estudioso da área. Contudo, no caso de agrupamentos de escolas com elevado número de alunos, ciclos de ensino ou várias unidades orgânicas, poderá ser composta por quatro pessoas, dois inspetores e dois peritos. Depois de uma fase de experimentação do modelo, em que foram avaliadas 12 escolas, a sua efetividade de aplicação iniciou-se em 2012 e encontra-se em curso.

Um dos objetivos da avaliação externa, desde o seu início, é promover a autoavaliação das escolas como forma de melhorar o serviço que prestam. Será esse o objeto do próximo ponto.

#### **1.4 A Autoavaliação de Escolas**

Alguns teóricos da área valorizam a autoavaliação porque realizada pelos atores que melhor conhecem o funcionamento da organização, poderá ser mais capaz de traduzir toda a complexidade da realidade educativa. Outros, pelo contrário defendem a avaliação externa porque realizada por elementos exteriores à organização manifestam um maior distanciamento relativamente ao objeto avaliado e porque baseada em dados quantitativos,

poderá ser mais objetiva. Parece-nos que esta discussão, hoje, não tem sentido, na medida em que avaliação externa e autoavaliação são as duas faces da mesma moeda. Em vez de se excluírem, complementam-se<sup>9</sup>.

A autoavaliação justifica-se, precisamente, pela própria existência da organização. Uma organização escolar, à semelhança das restantes, deve interrogar-se sobre a sua prática e corrigi-la se verificar que ela produz maus resultados (Meuret, 2002, p. 39). O mesmo autor continua, dizendo que para a realização desse trabalho os seus atores são os que estão melhor colocados para saberem o que se passa no estabelecimento de ensino e para decidirem as correcções a fazer. A autoavaliação é ainda importante porque deve permitir ao estabelecimento de ensino adaptar melhor o seu ensino à especificidade do seu público, assim como às variações que podem ocorrer no seu contexto, permitindo-lhe tornar-se numa “escola aprendente” (Meuret, 2002, p. 39). Aquela que é capaz de aprender com os resultados da sua própria experiência, corrigindo erros ou melhorar as boas práticas. Comungando desta linha de análise da autoavaliação, encontramos ESSI (2000) citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves, (2003, p. 19), quando afirma que a auto-avaliação é o processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho.

Afonso (2000) citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 19) apresenta três espécies de motivações para a implementação e desenvolvimento da autoavaliação:

- em primeiro lugar, permite melhorar o desempenho [das escolas] através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais;
- em segundo lugar, (...) é um óptimo instrumento de *marketing*; a divulgação dos resultados junto da comunidade educativa (...) contribui para o reconhecimento público [da escola] e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas, também, para gerar maior procura da escola por parte dos potenciais interessados, entusiasmados com os resultados divulgados;
- por último, permite [à escola] “gerir a pressão da avaliação externa institucional” quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos [ou fortes] e delineando as estratégias adequadas de melhoria quer preparando as justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.

A última motivação apresentada justifica o afirmado acima, quando dizíamos que avaliação externa e autoavaliação são a face da mesma moeda, que em vez de exclusivas se complementam. A autoavaliação, porque implementada na escola e pela escola,

---

<sup>9</sup> No mesmo sentido argumenta Clímaco (2005), quando afirma que as duas têm sido apresentadas como vertentes de uma estratégia que consiste em pressionar as escolas para a melhoria, questionar a formação inicial dos professores e rever a organização e funcionamento das escolas.

consciente, motivadora, porque participada, e reflexiva, funciona, efetivamente, como um instrumento de autonomia e permite à escola afirmar-se como organização aprendente.

A autoavaliação tem, no entanto, um conjunto de características específicas que podem ser, de acordo com Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 21), resumidas nos seguintes pontos:

- é um processo de melhoria da escola, conduzido através quer a construção de referências, quer da procura de provas (...) para a formulação de juízos de valor;
- é um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação;
- é um processo de desenvolvimento profissional;
- é um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- é uma avaliação orientada para a utilização;
- é um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

Chelimsky e Shadissh (1999) citados por com Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003) apresentam três perspetivas da autoavaliação:

- **a perspectiva da prestação de contas** – que está diretamente relacionada com os movimentos de descentralização, de delegação ou transferência de competências para as escolas numa ótica de autonomia. Através dela, a administração educativa exerce algum controlo sobre o que se passa nas escolas. Com efeito, a autonomia exige a prestação de contas numa lógica de transparência da acção da escola. Apesar da lógica da prestação de contas estar mais associada à avaliação externa, as escolas, interna e externamente, são impelidas a justificar os resultados dos alunos, a discrepância de classificações internas entre disciplinas e de resultados internos e externos.
- **a perspectiva da produção do conhecimento** – que procura aprofundar o conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola. As informações assim recolhidas podem ser úteis a todos os seus elementos desde alunos, professores até ao órgão de gestão que, a partir do conhecimento assim produzido, poderá providenciar a elaboração de planos de intervenção ou de melhoria.
- **a perspectiva do desenvolvimento** – segundo a qual se pretende reforçar a capacidade da escola no planeamento e na implementação do seu processo de melhoria, partindo dos resultados da autoavaliação desenvolvida por todos os atores da escola. A autoavaliação deve ser, pois, um processo social onde todos devem participar. Só assim se favorece o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de

consensos sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objectivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respectivos pais (Meuret, 2002, p. 41).

MacBeath (1999) citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003) acrescenta a este rol a **perspetiva política**. Efetivamente, a qualquer atividade avaliativa subjaz uma intenção política, na medida em que o desenvolvimento de processos de autoavaliação, muitas vezes, têm interesses específicos associados quer seja por parte da administração central quer seja por parte da própria instituição escolar. Neste sentido, os resultados do processo, não sendo inocentes, poderão servir para influenciar todos os que a eles tenham acesso.

Sem retirar importância a nenhuma das perspetivas enunciadas, valorizamos a que se prende com a do desenvolvimento pessoal e organizacional. Achamos que o grande contributo da autoavaliação é aquele que se prende com a possibilidade de criar conhecimento organizacional para que, a partir dele, se possa planear um plano de ação e de intervenção na organização que venha desenvolver os aspetos positivos encontrados e corrigir aqueles que não foram tão bem conseguidos. Como afirmam Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 113) é, portanto, na mobilização dos resultados que reside a utilidade da autoavaliação.

A autoavaliação nas escolas portuguesas só adquiriu carácter de obrigatoriedade a partir da publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que no seu artigo 6.º apresenta os referenciais de aplicação da mesma:

- grau de concretização do projecto 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;
- nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- 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 acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação; 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;
- prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

A importância da autoavaliação reside, pois, na possibilidade de criar conhecimento organizacional. Partindo desse conhecimento, as lideranças da escola devem providenciar

a elaboração e implementação de planos de melhoria organizacional para que a prestação do seu serviço se torne mais eficaz. É, precisamente, esta temática que abordaremos no ponto seguinte.

### **1.5 Escolas Eficazes e Planos de Melhoria**

A melhoria nas escolas é um tema recorrente, hoje, na comunidade científica e mesmo na comunidade educativa. Apesar do relatório Coleman,<sup>10</sup> há, hoje, um consenso generalizado sobre o efeito da escola na aprendizagem dos alunos. Por isso, conseguindo intervir positivamente na organização e desenvolvimento do sistema educativo, estaremos, ao mesmo tempo, a intervir nas aprendizagens dos alunos, melhorando-as e otimizando, dessa forma, os seus percursos de vida. A aprendizagem não pode ser encarada sincrónica, mas diacronicamente, ou seja, ela não é um “local” mas sim um processo para o qual concorrem, entre outros, o efeito escola. Portanto, o direito à educação, instituído na Constituição da República Portuguesa, engloba garantir as melhores condições de desenvolvimento educativo a cada aprendiz. Não o fazer, ou seja, não otimizar os processos educativos responsáveis, em parte, pelo sucesso dos alunos, passíveis de melhoria, corresponde, na prática, a não respeitar a Constituição, ou seja, a não garantir o direito à educação.

Neste sentido, ganham razão de ser os movimentos das escolas eficazes e da melhoria das escolas. Com efeito, a melhoria das escolas, processo de otimizar o desempenho e resultado dos recursos (humanos, materiais, educativos) em resultados positivos dos alunos Marsh (1990), citado no Observatório da Escola (S/D - A, p. 4), concorre para a sua eficácia, desempenho alcançado por uma escola, ou seja, grau em que a escola consegue resultados constantes e positivos (...) durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade

---

<sup>10</sup> O estudo encomendado pelo governo dos Estados Unidos que “pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Cívicos de 1964, as razões da “falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis” foi desenvolvido por Coleman et al. tendo ficado conhecido por relatório Coleman. A conclusão central deste relatório foi que a escola não faz diferença nas aprendizagens dos alunos para a qual concorrem apenas as condições sociais e familiares. [http://www.unisc.br/porta1/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_em\\_eficacia\\_escolar.pdf](http://www.unisc.br/porta1/upload/com_arquivo/pesquisa_em_eficacia_escolar.pdf)

educativa Scheerens (2000), citado no Observatório da Escola (S/D - A, p. 4). Assim, a eficácia da escola relaciona-se com o seu desempenho e com os resultados alcançados e a melhoria, por seu lado, relaciona-se com os processos de mudança orientados para melhores resultados.

Desta forma, os dois conceitos interligam-se e, juntos, concorrem para a mudança organizacional e otimização das aprendizagens. Surge, assim, o conceito de **melhoria eficaz da escola** (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003) que descreve a mudança educacional planeada, valorizando os resultados da aprendizagem e a capacidade da escola gerir os processos de mudança que conduzem à otimização dos resultados dos alunos.

De acordo com os autores citados, este conceito é sustentado por um conjunto de princípios:

- i. os objectivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia e critérios de melhoria;
- ii. o critério de eficácia corresponde a melhores resultados;
- iii. o critério de melhoria corresponde à mudança, com direcção à eficácia;
- iv. os professores são centrais na condução de todos os esforços em direcção à eficácia e à melhoria;
- v. a melhoria eficaz só tem sucesso se se verificarem os critérios de eficácia e de melhoria.

A melhoria eficaz das escolas pode ser melhor entendida através do esquema que se apresenta:

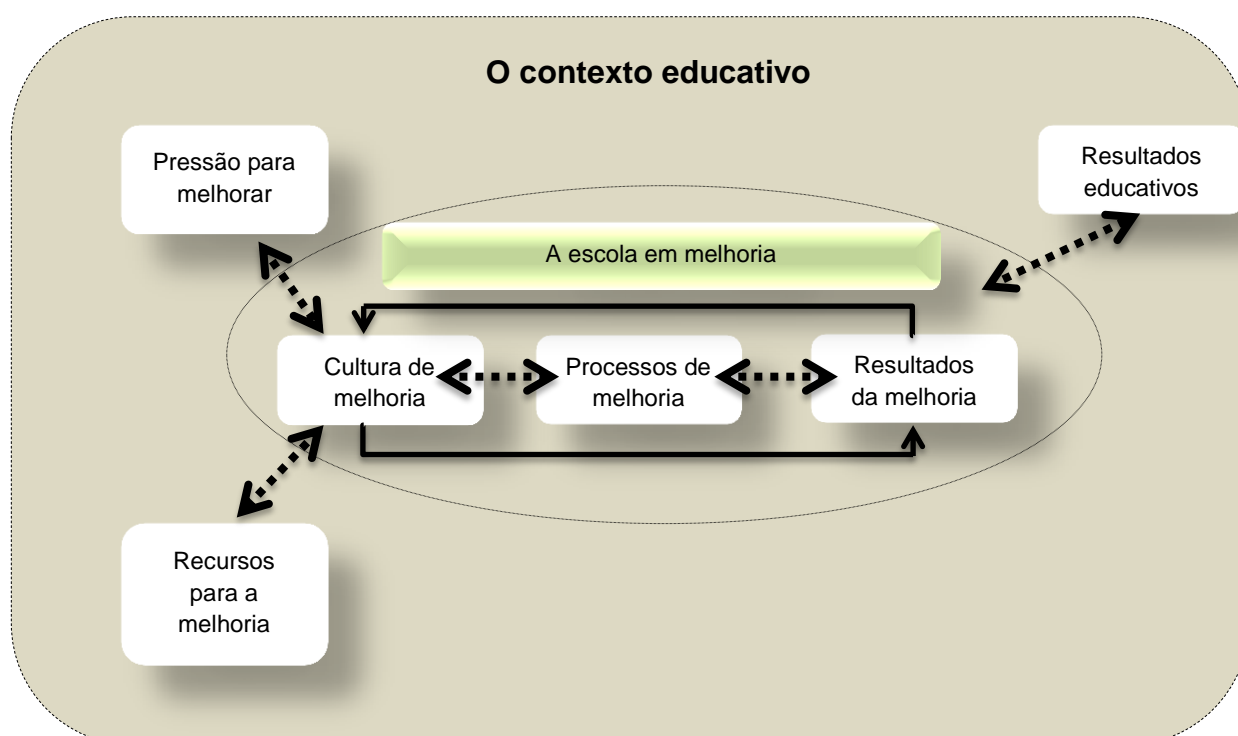


Figura 5: Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves, (2003, p. 40).

No relatório do Grupo de Trabalho (2011, p. 9) sustenta-se que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula. No mesmo documento, sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que:

- I. as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão;
- II. promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética;
- III. a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões;
- IV. se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos;
- V. têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a acção. (*Idem, Ibidem*)

Por seu lado, o Conselho Nacional de Educação, na sua recomendação n.º 1/2011, apresenta a escola de qualidade com sendo aquela que, nomeadamente:

- garante a equidade no acesso, acolhendo a todos na sua diversidade;
- promove a eficiência e qualidade dos percursos, desafiando os alunos a trabalhar e a dar o seu melhor, ajudando-os a superar dificuldades de aprendizagem de forma atempada e eficaz;
- favorece a integração, o respeito mútuo e a participação activa dos alunos, dos profissionais que nela trabalham e das famílias;
- se relaciona de forma aberta com a comunidade em que se insere e o mundo que a rodeia

De acordo com o Observatório da Escola (S/D - B, p. 7), as escolas de sucesso devem apresentar sete características principais:

- **Visão** – ter uma compreensão comum dos objetivos, princípios e expectativas para todos os que pertencem e integram a comunidade educativa;
- **Liderança** – ter um grupo de indivíduos que se dedicam a apoiar a comunidade educativa e a alcançar essa visão;
- **Elevados Padrões Académicos** – descrever o que os estudantes precisam de saber e ser capazes de fazer;
- **Competências Socio-emocionais** – ajudar todos os que pertencem à comunidade educativa a tornarem-se solidários, participativos, produtivos e cidadãos responsáveis;
- **Parcerias entre Família, Escola e Comunidade** – incentivar todos os envolvidos na educação de uma criança para que participem de forma activa, colaborativa, como iguais e como parceiros;
- **Desenvolvimento Profissional** – promover oportunidades consistentes e significativas para os adultos envolvidos no contexto escolar, de modo a que se comprometam com a aprendizagem contínua.
- **Monitorização Constante** – recolher e analisar os dados acerca dos estudantes, dos programas e do pessoal escolar.

Em síntese, uma escola que procure uma melhoria eficaz é aquela que tem elevados padrões académicos, que promove o desenvolvimento profissional e educacional e que se monitoriza constantemente. É neste trabalho de monitorização constante que entra a autoavaliação. É ela que permite conhecer-se e é a partir dos seus resultados que a escola deve elaborar planos de melhoria, no sentido da sua eficácia e da sua aprendizagem organizacional.

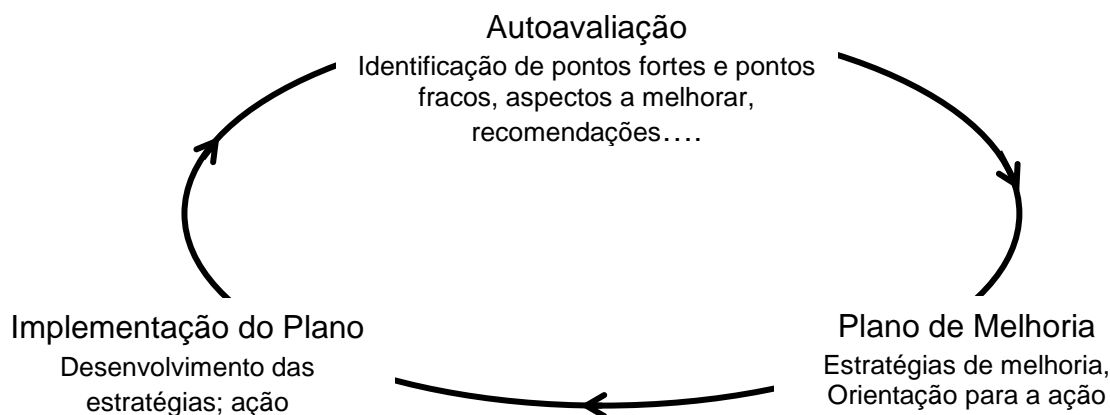
Para a elaboração de um plano de melhoria uma das primeiras questões que nos devemos colocar é saber o que melhorar. Ora este conhecimento deverá derivar essencialmente da autoavaliação realizada. É ela que nos dá a conhecer os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Portanto, nada melhor que partir deste conhecimento organizacional para a elaboração desse plano que é um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas com o objetivo principal de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos (Observatório da Escola, S/D - A, p. 5). Concretizando, no mesmo documento refere-se que

um Plano de Melhoria da Escola diz respeito a um conjunto de objectivos (formulados com base nas evidências da investigação), concretizados em estratégias (operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam, os agentes envolvidos, os recursos necessários, o tempo em que ocorrem) e cujo impacto em vários indicadores (incluindo o desempenho académico dos alunos) é periodicamente avaliado.

Na mesma ordem de ideias, mas avançando um pouco mais, um Plano de Melhoria é um documento que descreve, sumariamente o que é necessário fazer para implementar e avaliar uma prioridade, ou seja, é um sumário e um guia para acção que orienta e responsabiliza os intervenientes directos na sua aplicação (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 117)

Ora, “as evidências da investigação” ou as prioridades de melhoria devem assentar no contributo da autoavaliação. A partir daí, a gestão deve providenciar no sentido de ser elaborado o respetivo plano de melhoria que, para o seu sucesso, deve ser solicitado o contributo de toda a comunidade escolar. Só partilhado, o plano poderá ter sucesso. Contudo, “como um guia para ação” e de carácter operacional, o plano de melhoria não se extingue na sua elaboração e será necessário passar à fase da implementação. Posteriormente, a autoavaliação encarregar-se-á também da sua avaliação fazendo, ou não, propostas de reformulação. Esta circulação deverá ser constante, ou seja, Autoavaliação, Plano de Melhoria, Implementação, Autoavaliação, tal como se demonstra no ciclo da melhoria:

**Ciclo da Melhoria.**



**Figura 6: Ciclo da melhoria. Fonte, Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 113), adaptado.**

É de acordo com esta ordem de ideias que Hargeaves e Hopking (1998) citados por, Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, pp. 115-116) defendem que o ciclo de planeamento da melhoria eficaz se desenvolve por quatro etapas distintas, mas complementares: a primeira, a **auditoria**, é uma fase prévia que corresponde ao ciclo da autoavaliação e, na qual se identificam os pontos fortes e os aspetos a melhorar; a segunda, o **planeamento**, é, verdadeiramente, o primeiro estágio do ciclo de melhoria, já que, a partir da informação recolhida pela autoavaliação se definem as prioridades de ação, as metas a atingir, as estratégias a desenvolver, o público alvo, a calendarização ...; a terceira, a **implementação**, é a concretização, na prática, do planeamento anteriormente feito, assegurando-se o seguimento do planeado e a realização das ações previstas; por último, a **avaliação**, da responsabilidade da autoavaliação, momento em que se avalia o sucesso das medidas implementadas e se produzem recomendações, dando continuidade ao ciclo de melhoria. Será importante referir que a avaliação do Plano de Melhoria não deverá ocorrer apenas no final da sua implementação. Ele pode, e deve, ir sendo monitorizado, através de uma avaliação formativa, que sirva para aferir da coerência entre a planificação, respetiva implementação e resultados atingidos, de forma a poder corrigir aspetos menos conseguidos.

Na elaboração de um plano de melhoria (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003) deve ter-se, ainda, em linha de conta o **contexto** em que a escola está inserida. Neste, cabem as orientações da política nacional, regional ou local para a educação, assim como os recursos disponíveis para a implementação das ações de melhoria. No contexto cabe

também a cultura <sup>11</sup> da escola. Com efeito, numa escola onde a cultura dominante seja avessa a processos de mudança, dificilmente um plano de melhoria poderá singrar. Por isso, é necessário ter em conta o papel inestimável da cultura da escola como fator ora facilitador, ora obstrutor de qualquer processo em curso. Assim sendo, é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma adequada planear e implementar a mudança. (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 119). Por outro lado, a elaboração do plano deve ser um processo **democrático e negociado** para que nele se possam refletir, o mais possível, os diferentes pontos de vista existentes na organização. Por último, deve ser um documento conciso, mas claro quanto à sua articulação com os objetivos da escola, e devidamente publicitado, de forma a que todos o conheçam.

Claramente, um plano de melhoria, porque se deve centrar nos **objetivos educativos da escola**, porque permite uma **abordagem abrangente e coordenada** das várias dimensões da escola, porque pode proporcionar **uma visão a longo prazo** de acordo com o planeamento realizado, porque pode permitir aos professores, como atores da mudança, **ultrapassar a ansiedade** e obterem maior **reconhecimento** no empenho e na promoção da mudança, porque permite o **desenvolvimento pessoal** e pode fortalecer as **ligações** e a **partilha de responsabilidades** entre os *stakeholders* <sup>12</sup> e porque facilita a **descrição** do trabalho da escola, é uma oportunidade para **todos** se desenvolverem. (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003)

Apoiando-nos nos autores citados, defendemos que um plano de ação para a melhoria deve especificar, entre outras:

- a **prioridade** das ações que o compõem e a sua articulação com os documentos estruturantes da escola;
- a definição clara das **metas** ou objetivos específicos para cada ação;
- a definição de **critérios de sucesso** de forma a ser possível julgar o sucesso das medidas tomadas. Esta definição permite a clarificação e a definição das metas, assim como permite encontrar as evidências necessárias para julgar o sucesso das medidas implementadas;

<sup>11</sup> Hargreaves (1998), citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003) defende que existem cinco tipos de culturas profissionais na classe docente: o individualismo, a balcanização, a colegialidade forçada, a colaboração e o mosaico fluído. A este grupo, Thurler (1994), citado pelos mesmos autores, acrescenta a grande família. No [Anexo 7](#) apresentamos um quadro que sintetiza as atitudes a tomar, de acordo com cada um destes tipos de cultura.

<sup>12</sup> Termo oriundo da teoria da administração que, de uma maneira ampla, compreende todos os interessados e envolvidos num determinado processo. Este termo foi usado de uma forma mais ampla por Freeman (1984) defendendo que os *stakeholders* são elementos essenciais ao planeamento estratégico de negócios. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>

- a explicação clara das **estratégias** a implementar de modo a conseguir atingir as metas definidas na fase de planeamento;
- a identificação dos **intervenientes** nas ações e atribuição de **responsabilidades** a cada um deles;
- a **calendarização** clara do desenvolvimento das ações, assim como das atividades de monitorização e avaliação do impacto das medidas;
- a identificação clara dos **recursos** implicados nas ações.

Por outro lado, o Observatório de Melhoria da Escola considera que um plano de melhoria da escola deverá ser específico para cada ciclo de ensino, já que cada um tem a sua especificidade e apresenta as diferentes dimensões a que este deve atender ([Anexo 8](#)). No desenvolvimento desse plano devem contemplar-se três fases distintas:

### **Primeira Fase: Plano de Melhoria da escola**

- 1.1 obtenção do comprometimento da escola em iniciar um plano de melhoria num período de tempo definido;
- 1.2 identificação de um responsável pelo Plano de Melhoria da Escola;
- 1.3 identificação das necessidades/prioridades específicas, de acordo com os contributos da autoavaliação;
- 1.4 integração da estratégia municipal de melhoria da escola, a estratégia do agrupamento, e as características específicas da escola;
- 1.5 concretização dos princípios estratégicos e das prioridades em estratégias de melhoria concretas;

### **Segunda fase: Processo de implementação do plano de melhoria:**

- 2.1 identificação dos agentes envolvidos por cada estratégia em estratégias de melhoria concretas;
- 2.2 formação dos agentes envolvidos por cada estratégia de melhoria;
- 2.3 estabelecimento de um cronograma por cada estratégia de melhoria e para o plano total;
- 2.4 estabelecimento de indicadores do impacto de cada estratégia;
- 2.5 estabelecimento dos procedimentos de avaliação do impacto de cada estratégia;
- 2.6 implementação dos esforços de melhoria;

### **Terceira fase: Avaliação e comunicação dos resultados através da autoavaliação:**

- 3.1 avaliação do processo de implementação das estratégias de melhoria;

- 3.2 avaliação do impacto de cada estratégia de melhoria e avaliação do plano de melhoria no seu todo;
- 3.3 apresentação do relatório de atividades de melhoria à comunidade escolar;
- 3.4 integração por parte da comunidade escolar da informação proveniente dos planos de melhoria

A melhoria eficaz da escola está, pois, alicerçada em vários fatores, entre os quais, adquire um peso significativo a existência de uma cultura de mudança organizacional no seu seio. Esta mudança organizacional, com vista à melhoria das práticas e dos processos educativos e organizacionais, poderá ser materializada na planificação, implementação e, conseqüente avaliação de planos de melhoria. Estes, como vimos, poderão revestir várias formas, mas, qualquer uma delas, procura atingir o mesmo objetivo: a melhoria eficaz da escola.

Com a conclusão deste ponto, terminámos o enquadramento teórico do nosso trabalho. Passámos em revista o lugar da avaliação no seio das instituições e mais precisamente dentro das organizações escolares. Nestas, distinguimos a avaliação externa da avaliação interna, na forma de autoavaliação, e percebemos a importância da cada uma dessas vertentes da avaliação para que a escola se transforme, efetivamente, numa organização aprendente, orientando a sua prática para processos constantes de melhoria.

No seguimento do nosso trabalho procuraremos, a partir de um estudo multi-caso, confrontar a prática das escolas/agrupamentos com os considerandos teóricos anteriormente abordados. Esse será o objeto dos capítulos seguintes.

## **Capítulo II**

# **Avaliação externa, autoavaliação institucional e planos e melhoria em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano**

## **1. Quadro metodológico**

### **1.1 Justificação da Investigação**

A avaliação externa tem sido reclamada, entre várias finalidades, como oferta de opções de escolha da escola pelos pais das crianças/alunos que a frequentam. Até Agosto de 2012, os alunos só podiam ser matriculados em escolas da área de residência dos pais. Contudo, o Despacho Normativo n.º 5106-A/2012 [DR II, de 12/4, pp. 13270-(4) - 13270-(9)], passou a permitir que os alunos fossem encaminhados para os projetos educativos da preferência dos pais.

Mediante esta perspetiva, colocando-nos na posição de um pai/encarregado de educação que pretende identificar o agrupamento a frequentar pelo(s) filho(s), pretendemos conhecer como responde objetivamente um conjunto de escolas às interações da avaliação externa, tendo como base de análise os resultados desta, realizada pela IGEC, da autoavaliação realizada na instituição e a realização, implementação e resultados dos planos de melhoria efetuados na instituição. Desta forma, poder-se-á ficar com uma ideia geral da postura da escola face à melhoria dos seus processos e dos seus resultados.

## **1.2 Seleção e caracterização do objeto de análise**

Para a seleção do nosso objeto de análise definimos um primeiro critério com caráter eliminatório: escolas/agrupamentos de escolas que tivessem sido objeto de avaliação externa no primeiro e no segundo ciclos de avaliação externa levada a cabo pela IGE/IGEC. Um segundo critério, não eliminatório, que assentava no facto das escolas pertencerem ao distrito de Bragança.

Tendo como referência os critérios anteriormente definidos, consultámos o sítio da IGEC <sup>13</sup> e concluímos que apenas sete escolas/agrupamentos respondiam ao critério exclusivo que inicialmente tínhamos definido. Não obstante, observámos que duas escolas/agrupamentos pertencentes a concelhos contíguos ao distrito de Bragança e cuja distância à sede de distrito não ultrapassava a distância da escola/agrupamento mais distante do distrito, respondiam ao critério eliminatório previamente definido. Pelo motivo apontado, decidimos integrá-las também no estudo.

Assim, de acordo com o determinado, obtivemos um objeto de análise constituído por 9 (nove) escolas/agrupamentos, sendo que 7 (sete) pertencem ao distrito de Bragança e 2 (duas) ao de Vila Real. Destas 9 (nove), 8 (oito) são agrupamentos de escolas e 1 (uma) é uma escola secundária integrada. Dos agrupamentos de escolas, 2 (dois) não vão além do 9.º ano de escolaridade. Destas, 3 (três) integram, atualmente, o programa TEIP3.

## **1.3 Análise dos relatórios produzidos pela IGE/IGEC**

Estabelecido o objeto de análise, tratámos, para as 9 (nove) escolas/agrupamentos do nosso objeto de análise 9 (nove) relatórios respeitantes ao primeiro ciclo de avaliação (2006-2011) e 9 (nove) relatórios correspondentes ao segundo ciclo de avaliação (2011/2012 – até ao presente), num total de 18 (dezoito). A metodologia seguida assentou

<sup>13</sup> A consulta foi feita no mês de maio de 2014 em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=)

na análise documental dos relatórios, que segundo Bardin (1995. p. 45) citando Chaumier (1974) consiste numa operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo ulterior a sua consulta e referenciação. Os dados assim recolhidos, formam analisados estatisticamente de acordo com uma análise qualitativa e quantitativa, recorrendo, para tal, ao programa informático Microsoft Excel 2010 para análise estatística e apresentação dos dados em cada um dos seguintes componentes:

- I. Resultados da avaliação externa em cada um dos cinco domínios (Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria da escola) para o primeiro ciclo de avaliação e em cada um dos três domínios (Resultados; Prestação do serviço educativo; Liderança e Gestão) para o segundo ciclo de avaliação;
- II. Registo das asserções relativas aos pontos fracos identificados no primeiro ciclo de avaliação e aos aspetos a melhorar identificados no segundo.

O tratamento estatístico destes dados permitir-nos-á perceber qual ou quais os domínios melhor ou pior avaliados pelas equipas de avaliação externa; em que domínios as escolas/agrupamentos revelam melhor preparação e em que domínios as escolas/agrupamentos revelam défices. Além disso, o facto de avaliarmos estas situações de uma forma diacrónica permitir-nos-á perceber se, do primeiro para o segundo ciclos de avaliação se regista alguma melhoria ao nível da avaliação das escolas ou o seu contrário. A análise dos pontos fracos/aspetos a melhorar permitir-nos-á perceber quais as áreas em que as escolas/agrupamentos devem incidir os seus processos de melhoria. A análise diacrónica permitirá perceber se as escolas/agrupamentos de escolas melhoraram nos pontos identificados aquando do primeiro ciclo de avaliação.

#### **1.4 Relatórios de autoavaliação e planos de melhoria e entrevistas exploratórias**

Pretendíamos, também, utilizando a mesma metodologia, analisar os Relatórios de Autoavaliação produzidos pelas escolas da nossa amostra, assim como os Planos de

Melhoria elaborados, obrigatoriamente, no seguimento da Avaliação Externa. Esta seria uma forma de podermos cruzar os resultados da avaliação externa com a realizada internamente pelas escolas/agrupamentos.

Como acima referimos, colocámo-nos no papel de um pai/encarregado de educação que procura selecionar uma escola para o seu educando. Ora, a forma que hoje temos para encontrar informação sobre uma escola/agrupamento é aceder ao respetivo sítio. Com efeito, Franco, (2003, p. 1) num artigo publicado na Revista Lusófona da Educação, identificava o sítio de uma escola com a metáfora de “janela aberta para o mundo”. Hoje, poderíamos dizer que, mais do que uma “janela aberta para o mundo”, deverá funcionar, de acordo com o volume de utilizadores da internet <sup>14</sup>, como a porta de entrada na escola<sup>15</sup>. Ainda, de acordo com a mesma autora, (2003, p. 102)

o site de escola será o local online da escola onde se pode compreender como a comunidade educativa toma consciência do sua identidade, como integra a história do estabelecimento de ensino, como perfilha a ideia do seu desenvolvimento futuro, como actua e potencia os recursos existentes, como entra em interacção com o meio e como se adapta às solicitações internas e externas.

De acordo com esta ordem de ideias, para acedermos aos sítios das escolas que compõem o nosso objeto de estudo, com o objetivo de consultarmos os relatórios de autoavaliação e os planos de melhoria, socorremo-nos do motor de busca da *Google*, em [www.google.pt](http://www.google.pt). Na barra de pesquisa deste motor, digitámos o nome da escola/agrupamento, de acordo com o nome apresentado no relatório de avaliação externa, e procurámos o sítio da escola/agrupamento em causa, até ao décimo resultado afixado.

Depois de identificado o sítio da escola, procurámos em todos os separadores e em todas as entradas os documento que necessitávamos: relatórios de autoavaliação e planos de melhoria. Este trabalho foi realizado em dois momentos distintos. Um primeiro durante o mês de maio e um segundo durante o mês de julho de 2014. Nos dois momentos obtivemos os mesmos resultados.

<sup>14</sup> Ver estudo da Agência para a Sociedade do Conhecimento em [http://www.unic.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3159&Itemid=501](http://www.unic.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=3159&Itemid=501) acedido a 10 de janeiro de 2012.

<sup>15</sup> Também não será alheio a esta ideia, o facto da IGEC referir que o plano de melhoria elaborado no seguimento da avaliação externa dever ser, obrigatoriamente, publicado no *síte* da escola. Além disso, a TIAC – Transparência e Integridade, Associação Cívica publica um relatório que visa conhecer a transparência dos municípios portugueses através da análise dos seus sítios web oficiais. <http://poderlocal.transparencia.pt/documentos/RelatorioITM2013.pdf>, acedido a 30 de outubro de 2014

A análise destes documentos permitir-nos-á perceber se a autoavaliação realizada na escola/agrupamento se distancia ou se aproxima daquela levada a cabo pelas equipas da IGE/IGEC. Por outro lado, a análise dos planos de melhoria permitir-nos-á ficar a conhecer as prioridades de melhoria das escolas/agrupamentos, e se estas se aproximam mais das prioridades de melhoria identificadas pela avaliação externa ou pela autoavaliação.

Por último, realizou-se uma entrevista exploratória aos diretores das escolas/agrupamentos do nosso objeto de estudo. A análise do seu conteúdo permitir-nos-á ficar a conhecer o ponto da situação dos processos de autoavaliação, nas respetivas escolas/agrupamentos, a visão da escola/agrupamento sobre os processos de avaliação externa e os resultados efetivos da implementação dos planos de melhoria.

Nos processos referidos, seguiu-se a técnica da análise documental, para os relatórios de avaliação externa e planos de melhoria, e a técnica de análise de conteúdo no respeitante às entrevistas exploratórias. Estas técnicas foram operacionalizadas recorrendo à análise do conteúdo semântico em função de categorias. As categorias foram pré-elaboradas em função dos domínios e subdomínios da avaliação externa, mas também foram ajustadas face à análise dos diferentes documentos.

Os documentos analisados são textos em suporte informático e inseridos nos sítios eletrónicos das escolas/agrupamentos e da IGEC, no respeitante aos relatórios de avaliação externa, autoavaliação e planos de melhoria.

Os dados são apresentados em quadros e gráficos referidos a categorias e respetivas frequências, de modo a identificarmos as categorias dominantes.

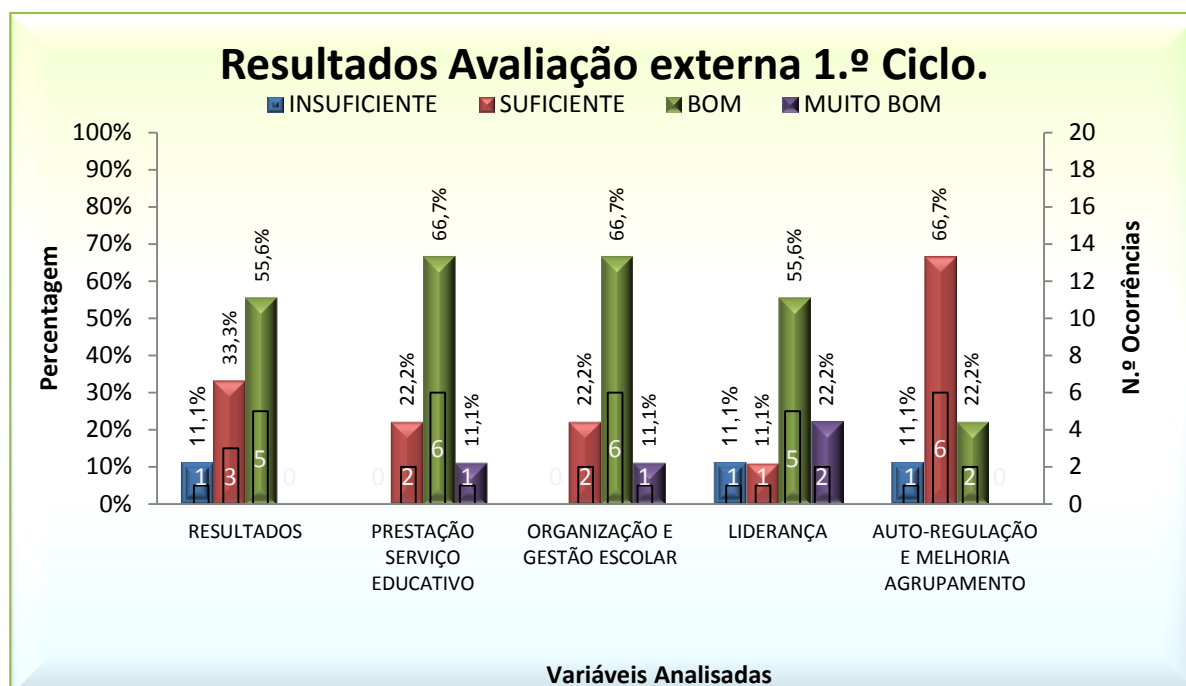
Assim definida, a metodologia utilizada, passamos à apresentação e discussão dos dados recolhidos, o que será objeto dos pontos seguintes.

## 2. Avaliação externa, autoavaliação institucional e planos de melhoria em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano

### 2.1. Análise das classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos na avaliação externa.

O estudo destas classificações procurou, num primeiro momento, perceber a evolução da avaliação externa em escolas/agrupamentos do nordeste transmontano que já tivessem sido avaliadas pela IGE/IGEC no segundo ciclo avaliativo.

Este trabalho inicia-se pela análise dos resultados obtidos nessas nove escolas/agrupamentos, no primeiro ciclo de avaliação. As variáveis em estudo correspondem aos domínios avaliados pela IGE/IGEC, a saber: **Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento**. A distribuição das classificações atribuídas e respetivos níveis apresentam-se no gráfico abaixo.



**Gráfico 1: Domínios de avaliação. Distribuição das classificações por domínio e níveis no primeiro ciclo de avaliação (2006-2011).**

Observando os dados contidos no gráfico, percebemos que ao nível dos **Resultados**, das nove escolas/agrupamentos em análise, a sua grande maioria obteve uma classificação de BOM (55,6%), seguida de SUFICIENTE (33,3%) e, por último, um resultado de INSUFICIENTE (11,1%).

No respeitante à **Prestação do Serviço Educativo**, também o BOM se destaca (66,7%), mas, vem acompanhado de SUFICIENTE (22,2%) e de MUITO BOM (11,1%). Precisamente os mesmos resultados foram registados no domínio **Organização e Gestão Escolar**.

Os dois últimos domínios isolam-se relativamente aos três anteriores, na medida em que o domínio **Liderança**, é o único a registar os quatro níveis da escala de avaliação sobressaindo, contudo, de forma maioritária, a classificação de BOM, com uma percentagem de 55,6%. É, no entanto este domínio que regista a melhor ocorrência do nível MUITO BOM com 22,2%. As classificações INSUFICIENTE e SUFICIENTE ficam-se pelos 11,1%. O domínio da **Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento** é único em que a classificação de SUFICIENTE aparece em clara maioria, com uma percentagem de 66,7%, seguida de 22,2% para o BOM e de 11,1% para o INSUFICIENTE.

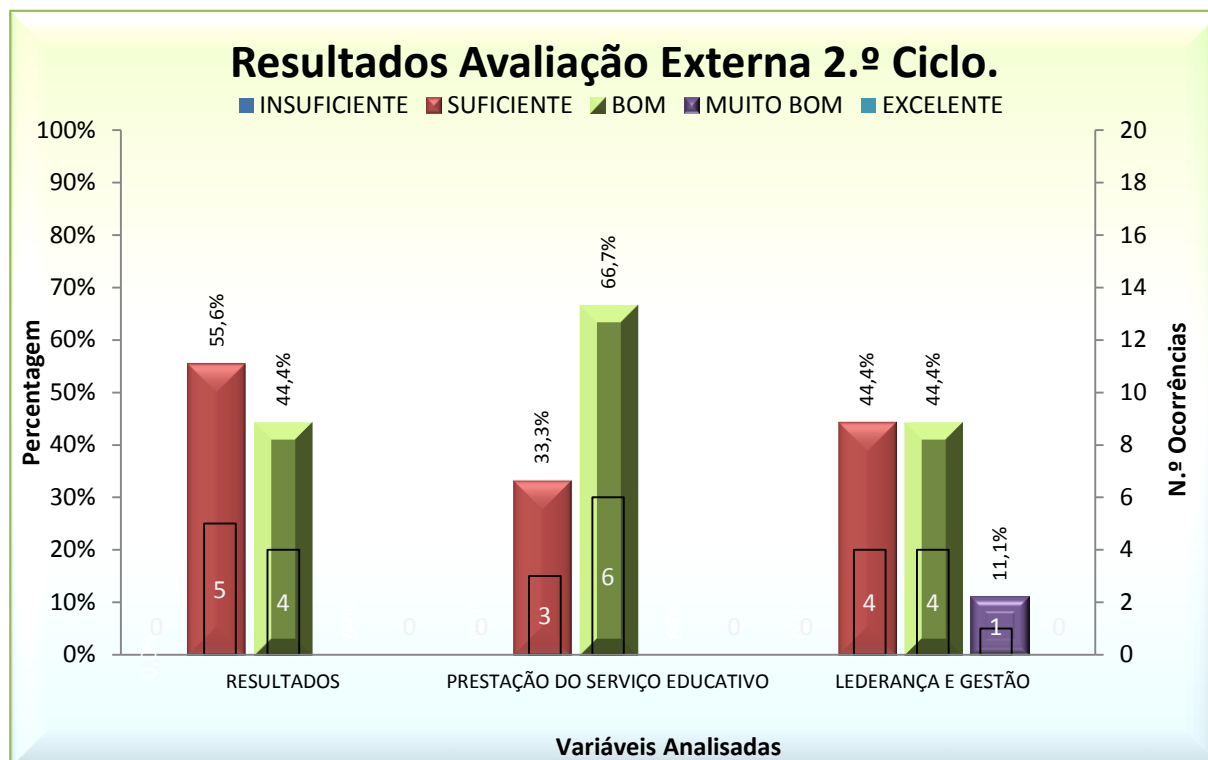
Ponderados os dados, é possível estabelecer três conclusões, relativas ao primeiro ciclo de avaliação:

- a) a classificação de BOM sobressai claramente relativamente a outras, ultrapassando os 50%;
- b) o domínio **Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento** é o que regista avaliação mais fraca já que a grande maioria das escolas/agrupamentos (66,7%) foi avaliado com SUFICIENTE, havendo mesmo um registo de INSUFICIENTE;
- c) o domínio **Liderança** é aquele que apresenta um desvio padrão maior já que regista as quatro classificações possíveis, embora a que se destaque seja o BOM.

Em conformidade com os dados supra, parece que, nas escolas/agrupamentos em análise, existiam, à data da avaliação externa, disparidades acentuadas relativamente às suas lideranças e que os processos de regulação e autoavaliação não estavam devidamente estruturados nem consolidados.

Vejamos, no seguimento, os resultados atingidos pelas mesmas escolas no segundo ciclo de avaliação, pela consulta do gráfico abaixo. O segundo ciclo, como já

referido, agrupou os três últimos domínios, **Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de Autorregulação e Melhoria do Agrupamento** num único a que chamou **LIDERANÇA E GESTÃO**.



**Gráfico 2: Domínios de avaliação. Distribuição das classificações por domínio e níveis no segundo ciclo de avaliação (2012- até ao presente).**

Consoante os dados presentes no gráfico, percebemos que no domínio **Resultados** as classificações atribuídas distribuíram-se, apenas, entre o **SUFICIENTE**, em maioria, (55,6%) e **BOM** (44,4%). Quanto à **Prestação do Serviço Educativo** a sua avaliação também se divide entre o **SUFICIENTE** e o **BOM**. Contudo, o **BOM**, com 66,7% sobrepõe-se largamente ao **SUFICIENTE** com 33,3%. O último domínio, **Liderança e Gestão** é o único que apresenta registo de três classificações diferentes: **SUFICIENTE** (44,4%), **BOM** (44,4%) E **MUITO BOM** (11,1%). De registar que, apenas, este domínio obteve uma avaliação de **MUITO BOM** e que, nenhuma escola/agrupamento de escolas, obteve avaliações de **EXCELENTE** ou de **INSUFICIENTE**.

Isto dito, podemos concluir, relativamente ao segundo ciclo de avaliação que:

- apenas um domínio e uma escola/agrupamento de escolas foi avaliado com **MUITO BOM**;
- as classificações de **SUFICIENTE** e **BOM** nos domínios **Resultados** e **Liderança e Gestão** estão próximas;

- c) não há uma clara preponderância de uma classificação, relativamente às outras.

Terminada, assim, a análise das classificações obtidas pelas escolas/agrupamentos ao nível da avaliação externa, analisar-se-ão, no ponto seguinte, os pontos fracos/aspectos a melhorar identificados pela avaliação externa desenvolvida pela IGE/IGEC e registados nos relatórios de avaliação de cada escola/agrupamento.

## **2.2 Análise dos pontos fracos/aspectos a melhorar nas escolas/Agrupamentos identificados pela avaliação externa.**

Para o estudo dos pontos fracos/aspectos a melhorar, identificados pelas equipas de avaliação externa ([Anexo 9](#)), relativos às escolas/agrupamentos, nos dois ciclos avaliativos, proceder-se-á a uma análise documental através da análise de conteúdo semântico dos enunciados em função de categorias.

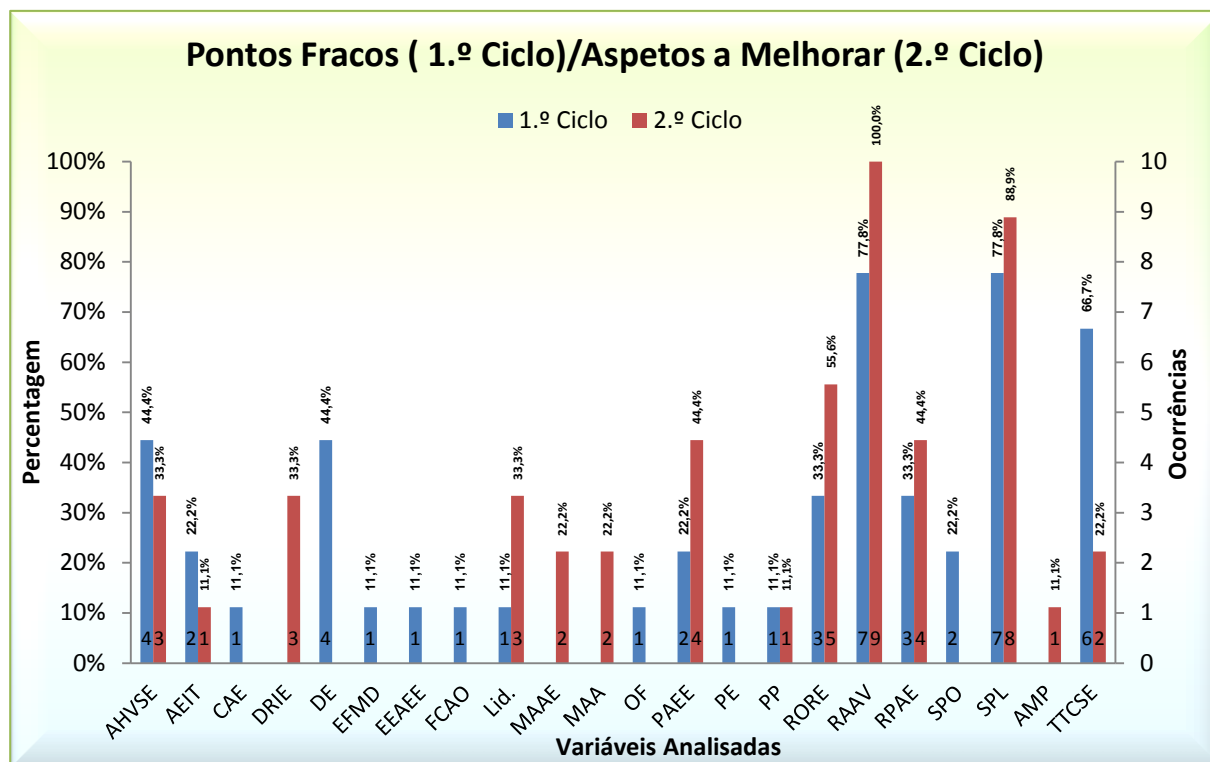
Para concretização desta análise, foram definidas categorias mutuamente exclusivas e procedeu-se ao registo dos itens nas categorias, tendo como unidade de registo a palavra, a frase ou, ainda, excertos que possam ser associados às categorias descritas. Esse registo permitir-nos-á fazer uma análise das frequências por categoria, assim como analisar contrastivamente os dois ciclos de avaliação.

O propósito supracitado permitiu a criação de 22 (vinte e duas) categorias ([Anexo 10](#)) nas quais se agruparam as respetivas referências encontradas nos enunciados dos pontos fracos/aspectos a melhorar. Para cada categoria foi criado um código composto pelas iniciais das palavras da categoria.

De referir, à partida, que as equipas de avaliação externa produziram para as escolas/agrupamentos avaliadas, no primeiro ciclo de avaliação, um total de 46 (quarenta e seis) enunciados relativos aos pontos fracos, que dá uma média de 5,1 por escola/agrupamento. No segundo ciclo de avaliação, nas mesmas escolas/agrupamentos, foram produzidos 53 (cinquenta e três) enunciados de aspectos a melhorar, o que faz aumentar a média por escola/agrupamento de escolas para 5,8. Contudo, de acordo com

estes enunciados e a metodologia seguida, foram identificados 48 (quarenta e oito) pontos fracos e aspetos a melhorar para os dois ciclos e análise. Com efeito, no primeiro ciclo houve enunciados que se dividiram por diversas categorias e no segundo houve diversos enunciados que se agruparam na mesma categoria.

Esclarecimento feito, passemos, então à apresentação dos resultados obtidos nos dois ciclos de avaliação, recorrendo ao gráfico infra.



**Gráfico 3: Comparação entre pontos fortes (primeiro Ciclo) e aspetos a melhorar (segundo ciclo).**

De acordo com os dados observáveis, percebe-se que no primeiro ciclo de avaliação as categorias com maior número de ocorrências, 7 (sete) foram **R**egulação **A**uto**A**viação e **S**upervisão **P**rática **L**etiva, o que perfaz uma percentagem de 77,8%, seguidas de perto, pela **T**axas **T**ransição/**C**onclusão **S**ucesso **E**scolar, com 66,7%. Abaixo dos 50%, mas com alguma representatividade temos as categorias **A**rticulação **H**orizontal **V**ertical **S**equencialidade **E**ducativa e **D**ocumentos **E**struturantes, com 44,4%, seguidas das **R**eflexão e definição de estratégias sobre **O**rganização **R**esultados **E**scolares e **R**esultados **P**rovas **A**ferição/**E**xames, com 33,3%. As restantes são pouco significativas.

Relativamente ao 2.º ciclo de avaliação observa-se, desde logo, que a categoria **R**egulação **A**uto**A**viação se destaca das restantes, atingindo os 100%. Muito próxima desta,

encontramos a **S**upervisão **P**rática **L**etiva com 88,9%. Ainda acima dos 50% encontramos a **R**eflexão e definição de estratégias sobre **O**rganização **R**esultados **E**scolares com 5 (cinco) ocorrências e 55,6%. No seguimento, aparecem as categorias **P**articipação **A**lunos/**E**ncarregados **E**ducação na vida da escola e **R**esultados **P**rovas **A**ferição/**E**xames, com 44,4%, seguidas das **A**rticulação **H**orizontal **V**ertical **S**equencialidade **E**ducativa, **D**iscrepâncias **R**esultados **I**nternos **E**xternos e **L**iderança com 33,3%. As restantes têm escassa representatividade.

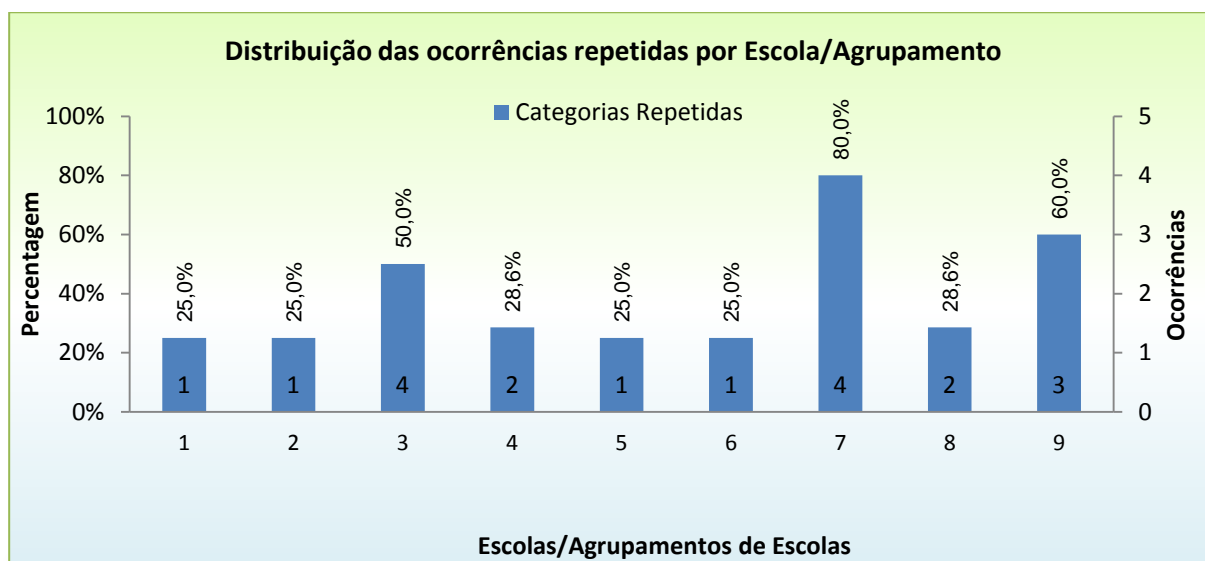
Comparando os dados, pode observar-se que as categorias **A**rticulação **H**orizontal **V**ertical **S**equencialidade **E**ducativa, **A**tividade **E**xperimental/**I**novação **T**ecnológica, **L**iderança, **P**articipação **A**lunos/**E**ncarregados **E**ducação na vida da escola, **P**rojetos **P**arcerias, **R**eflexão e definição de estratégias sobre **O**rganização **R**esultados **E**scolares, **R**egulação **A**uto**A**valiação, **R**esultados **P**rovas **A**ferição/**E**xames, **S**upervisão **P**rática **L**etiva e **T**axas **T**ransição/**C**onclusão **S**ucesso **E**scolar, num total de 10 (dez) repetem-se nos dois momentos de avaliação, perfazendo uma percentagem de 45%. Além disso, 6 delas, ou seja, mais de 50% das que se repetem, apresentam maior percentagem no segundo do que no primeiro ciclos de avaliação.

Pareceu-nos igualmente importante tentar perceber que categorias apontadas pelas equipas de avaliação externa se repetem nas escolas/agrupamentos, nos dois ciclos de avaliação. Para esse desígnio foi criada a tabela seguinte:



Ao invés, não tendo sido identificada como ponto fraco em duas escolas/agrupamentos no primeiro ciclo avaliativo, passou a ser considerado aspeto a melhorar no segundo. Estas são as categorias que se destacam, e a uma grande distância das demais. No grupo das restantes, entram as categorias **Articulação Horizontal Vertical** **Sequencialidade Educativa e Participação Alunos/Encarregados Educação** na vida da escola, cada qual com duas ocorrências repetidas e, por fim, a **Taxas Transição/Conclusão Sucesso Escolar**, com uma ocorrência repetida.

Por fim, será também pertinente esclarecer em que escolas/agrupamentos houve maior número de ocorrências repetidas. Este facto pode ser observado na tabela 1, na coluna que se refere à soma das categorias repetidas (soma cat. Rep.). Para melhor visualização desses dados, transformámos o número de ocorrências em percentagens, tendo como base de referência o número de categorias registadas no primeiro ciclo de avaliação. Esses dados aparecem representados no gráfico abaixo.



**Gráfico 4: Ocorrências repetidas por escola/Agrupamento.**

Os dados apresentados no gráfico, demonstram que 1/3 das escolas/agrupamentos em análise têm 50% ou mais de ocorrências repetidas. Destas, a escola/agrupamento número 7 (sete) apresenta mesmo uma percentagem de 80%. Temos, ainda, duas escolas/agrupamentos com 28% de ocorrências repetidas, equivalendo a duas ocorrências e as restantes com uma percentagem de 25%, equivalendo a apenas uma ocorrência.

Apresentados os dados relativos aos pontos fracos/aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa, importa agora perceber a resposta dada pelas

escolas/agrupamentos no sentido de os eliminar. Esse será o objeto do ponto seguinte do nosso trabalho.

### **2.3 Análise dos Planos de melhoria das escolas/Agrupamentos seleccionadas para o estudo.**

Definido que foi, na parte teórica, o conceito de plano de melhoria cabe agora, à luz dos resultados apresentados no ponto anterior, perceber se as escolas cumprem o conjunto de parâmetros exigidos pela da avaliação externa, relativos aos ditos planos. Considerando o documento *Plano de Melhoria da Escola*, disponibilizado pela IGEC, em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013\\_2014/AEE\\_13\\_14\\_\(6\)\\_Plano\\_de\\_Melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(6)_Plano_de_Melhoria.pdf) no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC, a escola deverá elaborar um plano de melhoria, ouvidos os diferentes órgãos de direcção, administração e gestão. Continua-se afirmando que de um modo selectivo, sintético e pragmático, o plano deve conter a acção que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa, em articulação com a autoavaliação, como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Esse plano deverá ser publicado na página da escola/agrupamento, dando conhecimento dessa publicação à IGEC.

Portanto, no respeitante às nossas escolas/agrupamentos em análise, depois da pesquisa feita, consonante com a metodologia descrita, constatámos que relativamente a duas não foi possível aceder ao sítio respetivo. Não dizemos que não o possuem, apenas que, de acordo com a metodologia utilizada, ele não foi localizado. Mas poderemos adiantar que se nós não o conseguimos encontrar, dificilmente a grande maioria dos pais/encarregados de educação o conseguiria. Noutra, apesar de termos identificado o sítio, não conseguimos localizar o plano de melhoria de entre os documentos publicados.

Assim, das nove escolas em análise, em 3 delas (33,33%) não foi possível aceder aos planos de melhoria. Deve ainda adiantar-se que em outra escola/agrupamento apenas foi possível aceder a um documento que dá pelo título *Reformulação do Plano de Melhorias* composto apenas por uma tabela que se prolonga por quatro páginas, o que, na nossa opinião, não é um plano devidamente organizado. Além disso, sujeito a observação

mais criteriosa, e depois de confrontadas a data do documento, janeiro de 2013, com a data da avaliação externa, março de 2013, rapidamente se concluiu que o documento *Reformulação do Plano de Melhorias* não poderia ter como antecedente a avaliação externa. Ao plano de melhoria que deveria ter sido elaborado na sequência da avaliação externa, realizada em março de 2013, não tivemos acesso, dado ter sido indetetável no sítio da escola/agrupamento.

Assim, e em abono da verdade, podemos dizer que em quatro das nove escolas em análise não foi possível aceder aos planos de melhoria que, de acordo com as recomendações, deveriam ter sido elaborados no seguimento da avaliação externa. Contas feitas, a percentagem de escolas em situação pouco regular sobe para 44,4%, quase metade das escolas analisadas. Consequentemente, o nosso objeto de análise, relativamente aos planos de melhoria, ficou, assim, reduzido para os cinco planos restantes, os únicos que se enquadram nos nossos critérios de seleção.

No enquadramento teórico estabelecemos umnexo causal forte entre os resultados de autoavaliação e a elaboração dos planos de melhoria. Pretendíamos, por isso, fazer essa análise, ou seja, perceber se os pontos fracos/aspectos a melhorar identificados pela autoavaliação correspondiam aos identificados pelas equipas de avaliação externa, ou se divergiam muito. Este trabalho, contudo, não poderá ser feito porque, de acordo com a metodologia que seguimos, não foi possível aceder aos relatórios de autoavaliação produzidos pelas escolas da nossa amostra. Com efeito, nos sítios das escolas que encontrámos, em nenhum estava disponível o relatório de autoavaliação. Assim, a análise dos planos de melhoria atenderá apenas ao seu conteúdo, contrastando-o com os aspetos a melhorar identificados nos relatórios de avaliação externa do segundo ciclo de avaliação.

De acordo com as indicações da IGEC, as escolas têm, depois de publicado o relatório de avaliação externa, dois meses para elaborarem um plano de melhoria que deverá ser publicado no respetivo sítio e dar conhecimento da publicação à IGEC. Sabendo que, em média, a IGEC demora cerca de um mês e meio a publicar o referido relatório, poderemos, cruzando as datas da avaliação externa, com o tempo de produção do relatório e a data do plano de melhoria, perceber se as escolas cumpriram esta indicação. A cronologia pode ser observada na tabela que se segue:

Datas					Diferença
Planos	Data avaliação externa	Fim período publicação relatório	Fim período elaboração plano	Data do plano	(Fim data elaboração/ Data Plano)
<b>PM1</b>	9 jan. 2013	março 2013	maio 2013	julho 2013	2 meses
<b>PM2</b>	18 jan. 2012	março 2012	maio 2012	julho 2012	2 meses
<b>PM3</b>	9 maio 2013	julho 2013	setembro 2013	fevereiro 2014	5 meses
<b>PM4</b>	20 fev.. 2013	abril 2013	junho 2013	novembro 2013	5 meses
<b>PM5</b>	29 fev. 2012	abril 2012	junho 2012	julho 2012	1 mês
<b>Média</b>					3 meses

**Tabela 2: Período de elaboração dos Planos de Melhoria.**

Com efeito, todas as escolas ultrapassaram o prazo de elaboração do plano de melhoria adiantado pela IGEC. A coluna “Diferença” apresenta-nos o tempo em excesso para lá da data prevista para a conclusão do plano, tendo em conta os dois meses após a publicação do relatório. Pela análise dessa coluna, percebe-se que o tempo em excesso se situa entre 1 (um) e 5 (cinco) meses, sendo que a média será 3 (três) meses para lá do prazo. A falta de cumprimento dos prazos permite-nos questionar o período temporal instituído para a elaboração dos planos de melhoria: não será demasiado curto? De acordo com os resultados apresentados pelas escolas/agrupamentos parece ser esse o caso.

O horizonte temporal de aplicação dos Planos em análise, tal como se pode confirmar pela tabela abaixo, varia entre 1 (um) e 4 (quatro) anos letivos.

Plano de Melhoria	Implementação	Horizonte temporal
<b>PM1</b>	2013/2014	1 ano letivo
<b>PM2</b>	2012/2013	4 anos letivos
<b>PM3</b>	2014	2 anos letivos completos
<b>PM4</b>	2013/2014	4 anos letivos
<b>PM5</b>	2012/2013	1 ano letivo

**Tabela 3: Horizonte temporal de aplicação dos Planos de Melhoria.**

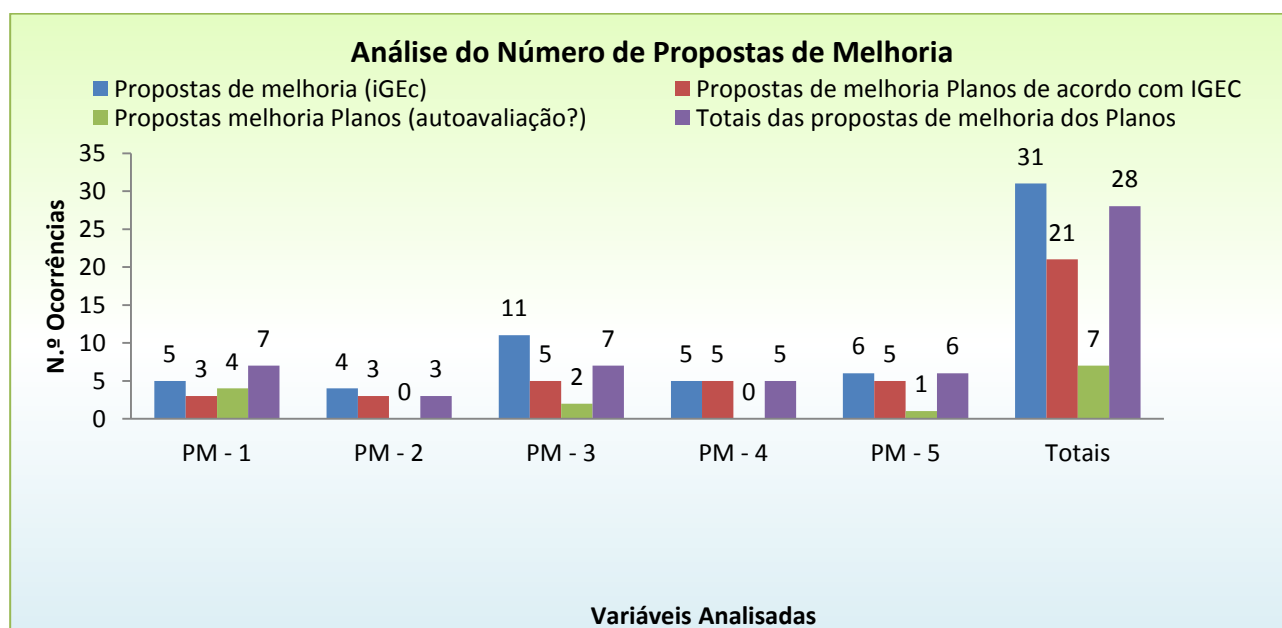
Todas as escolas remetem a justificação da elaboração dos planos de melhoria para a avaliação externa à qual a instituição foi sujeita. Não obstante, três das cinco aduzem um outro fundamento: os resultados da autoavaliação. É o caso do PM1, onde se afirma, o diagnóstico actual (...) é feito com base nos documentos relativos à avaliação externa e avaliação

interna; do PM3 quando se diz, este plano resulta o processo permanente de autoavaliação (...) e da avaliação externa e, por último do PM4, pois regista-se que, foram sobretudo considerados os relatórios de avaliação interna e externa.

No seguimento, tentaremos perceber se as propostas de melhoria presentes nestes planos, tiveram em linha de conta os aspetos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa.

Para levarmos a cabo esse trabalho atentemos nos dados constantes da tabela que compõe o [Anexo 11](#). Os dados nela contidos informam que as equipas de avaliação externa identificaram, nos respetivos relatórios, 31 (trinta e um) aspetos de melhoria, ao passo que os planos de melhoria elaborados no seguimento dessa avaliação apenas apresentam 21 (vinte e uma) propostas de melhoria. Contudo, os PM 1; 3 e 5 apresentam 7 (sete) propostas de melhoria em áreas não identificadas pela avaliação externa. Somadas perfazem o total de 28 intervenções.

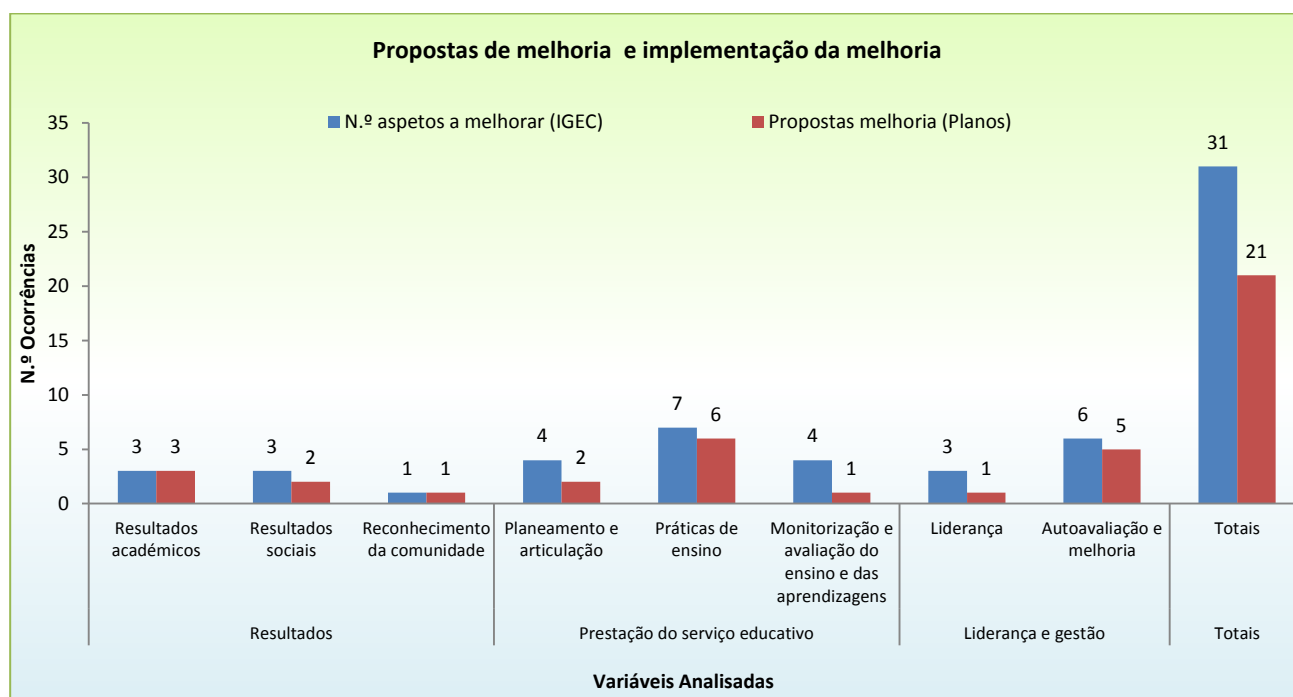
O plano de melhoria que mais se afasta das áreas identificadas como passíveis de melhoria pela avaliação externa é o 3 (três). Com efeito, foram identificadas, de acordo com a nossa análise, 11 (onze) áreas de melhoria e o plano correspondente apenas contempla 5 (cinco). Os Planos de Melhoria 2 (dois), 4 (quatro) e 5 (cinco) aproximam as propostas de melhoria às áreas identificadas pelas equipas de avaliação externa, sendo que o 4 (quatro) se cola mesmo a essas áreas. Estes dados são bem visível no gráfico que abaixo se apresenta:



**Gráfico 5: Ações de melhoria identificadas pela IGEC correspondentes com os planos de melhoria.**

Repare-se que o PM1, apesar de apresentar uma discrepância de dois registos relativamente ao identificado pela avaliação externa, a verdade é que contempla 4 (quatro) ações de melhoria identificadas pela escola. Isto faz com que o plano contemple, no seu total, 7 (sete) ações de melhoria, número de aspetos superior ao identificado pela equipa de avaliação externa. Terá a escola dado prioridade à melhoria dos aspetos considerados pela autoavaliação em detrimento da totalidade dos aspetos a exigir melhoria identificados pela avaliação externa?

É importante, no curso desta análise, perceber que aspetos, identificados pela avaliação externa, as escolas consideram prioritários e os integram no esforço de melhoria. Perseguindo esta meta, atentemos nos dados contidos no gráfico seguinte, no qual as ações de melhoria se encontram agrupadas por domínios e campos de análise.



**Gráfico 6: Propostas de melhoria identificadas pela avaliação externa e respetiva correspondência nos Planos de Melhoria.**

A leitura dos dados indica, à partida, que todos os domínios de referência foram objeto de propostas de melhoria pela IGEC, sendo que os domínios **RESULTADOS** e **PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO** apresentam propostas de melhoria em três campos de análise diferentes e o domínio **LIDERANÇA E GESTÃO** em apenas dois. O domínio que revela maior número de ocorrências é a **PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO**, com 15 (quinze) aspetos a melhorar, no seu conjunto, e dentro deste, o campo de análise correspondente é “Práticas de ensino”, com 7 (sete) ocorrências. Por

isso, destaca-se claramente dentro deste domínio já que atinge cerca de 47% das propostas deste grupo. É também este campo de análise que sobressai relativamente aos restantes, atingindo uma percentagem de cerca de 23%, relativamente ao total das propostas de melhoria. O domínio **LIDERANÇA E GESTÃO** apresenta 9 (nove) ocorrências de melhoria, sendo que o campo de análise “Autoavaliação e melhoria”, com 6 (seis), é o que apresenta maior número. Ao nível do domínio **RESULTADOS** nenhum campo de análise sobressai e nem vai além das três ocorrências.

Debrucemo-nos de seguida sobre as respostas dadas nos planos de melhoria, coluna vermelha. Percebemos que os campos de análise “Práticas de ensino” e “Autoavaliação e melhoria” são também os que apresentam maiores ocorrências ao nível das propostas de melhoria, estando estas em consonância com o identificado na avaliação externa. Neste aspeto, deve salientar-se também o domínio **RESULTADOS**. Com efeito, neste domínio, quase todos os aspetos considerados a melhorar foram objetos de ações de melhoria por parte das escolas/agrupamentos.

Foi anteriormente referimos que alguns planos poderiam apresentar propostas de melhoria oriundas dos contributos da autoavaliação. Será pois importante percebermos em que domínios e campos de análise essas propostas se inserem. É isso que poderemos observar no gráfico que se segue:

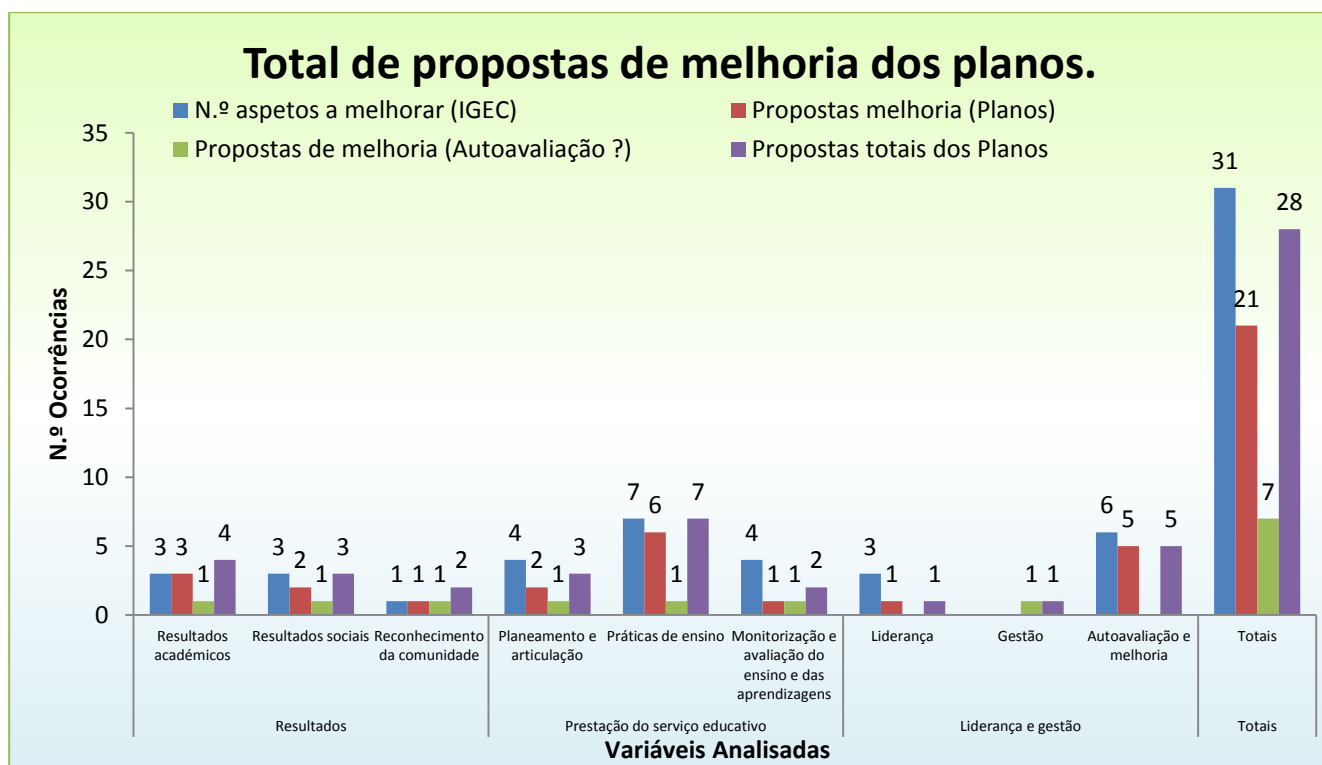


Gráfico 7: Total de propostas de melhoria.

Os dados apresentados demonstram que as propostas de melhoria assentes em processos de autoavaliação se dispersam por todos os domínios e campos de análise, cada qual com uma ocorrência, sendo que o domínio **LIDERANÇA E GESTÃO** regista apenas uma ocorrência no campo de análise “Gestão”. Os dados não permitem concluir da preponderância de um domínio ou de um campo de análise prioritário para a autoavaliação.

Analisando as propostas de melhoria no seu conjunto, ou seja, decorrentes da avaliação externa e do processo de autoavaliação, percebemos que ao nível do domínio **RESULTADOS**, o campo de análise que sobressai são os “Resultados académicos”, sendo que os restantes foram majorados em uma ocorrência; ao nível da **PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO** temos as “Práticas de ensino” e ao nível da **LIDERANÇA E GESTÃO**, o campo de análise “autoavaliação e melhoria”. Assim sendo, as conclusões enunciadas anteriormente quanto às prioridades das escolas/agrupamentos mantêm-se.

Anteriormente à discussão dos dados, conviria, ainda, perceber o impacto destas ações na melhoria da prestação do serviço educativo das escolas/agrupamentos. Será esse o objetivo do ponto seguinte, objeto perseguido através de entrevista aos diretores.

#### **2.4 Análise de Conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores.**

No presente ponto faremos a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores. Estas entrevistas tiveram lugar na última semana de setembro e na primeira de outubro de 2014. Foram contactados os cinco diretores das escolas cuja publicação do plano de melhoria se localizou sítio da respetiva escola, mas apenas foi possível realizar a entrevista a quatro deles porque, apesar das insistências da nossa parte, com um deles não foi possível agendar uma data para a realização da entrevista.

A entrevista seguiu o guião presente no [Anexo 12](#) e estruturou-se em três eixos fundamentais: 1) Existência da autoavaliação antes da avaliação externa; 2) Congruência entre autoavaliação e avaliação externa; 3) Planos de Melhoria. Realizada oralmente e gravado todo o seu conteúdo, a entrevista foi vertida para a forma escrita ([Anexo 13](#)). Posteriormente cada documento foi enviado ao respetivo diretor que o validou.

Para a análise do conteúdo utilizamos uma metodologia que assentou na construção de categorias que agrupam indicadores construídos de acordo com o enunciado em cada entrevistas. Mediante este princípio, construímos uma grelha de análise para cada eixo da entrevista em Microsoft Excel, tal como abaixo se apresenta:

### 1.º Eixo – Autoavaliação.

Eixos	Categorias	Indicadores (construídos a partir das entrevistas)	Entrevistas	Questão	Orientações		N.º registos	%	
					Positiva	Negativa			
Autoavaliação	<b>Existência e Continuidade da Equipa de Autoavaliação</b>	Existe e faz um trabalho sistemático, produzindo relatórios finais.	E2;E3;E4	1.1/1.4/ 1.5	x		3	75,0%	
		Há continuidade da equipa de autoavaliação.	E2	1.2	x		1	25,0%	
		Existe, formalmente, mas não faz um trabalho sistemático.	E1	1.1/1.4		x		1	25,0%
		Não há continuidade dos elementos que compõem a equipa de autoavaliação.	E1;E3;E4	1.2		x		3	75,0%
	Constituição da Equipa de Autoavaliação	É constituída por elementos da escola e elementos externos à escola.	E3	1.3	x			1	25,0%
		É constituída apenas por professores.	E4	1.3		x		1	25,0%
		É constituída apenas por elementos ligados à escola.	E1;E2	1.3		x		2	50,0%
	Divulgação dos Resultados da Autoavaliação	Os resultados da autoavaliação são dados a conhecer mediante a elaboração de um relatório final que é dado a conhecer a toda a comunidade escolar e, ainda publicado no Jornal da escola e na página da internet.	E2;E3	1.5	x			2	50,0%
		Não há resultados para dar a conhecer.	E1	1.5		x		1	25,0%
		Os resultados da autoavaliação são dados a conhecer apenas aos elementos da escola.	E4	1.5		x		1	25,0%
	Problematização da Autoavaliação	A autoavaliação é importante e uma mais-valia porque aponta caminhos a seguir.	E1;E2;E3;E4	1.6	x			4	100,0%
		É importante haver uma equipa de autoavaliação na escola.	E1;E2	1.6	x			2	50,0%
		A autoavaliação é importante porque permitir, através da definição de pontos fracos e pontos fortes, definir uma estratégia de intervenção.	E2;E3	1.6	x			2	50,0%
		Os processos de autoavaliação são decisivos porque podem permitir a reconversão das práticas com vista à melhoria dos resultados e da prestação do serviço educativo.	E2;E4	1.6	x			2	50,0%
		A autoavaliação deve perspetivar um plano de melhorias porque só nos autoavaliámos para melhorar.	E3	1.6	x			1	25,0%
		A autoavaliação é uma estratégia importante de apoio à gestão.	E4	1.6	x			1	25,0%
	<b>Totais</b>	<b>4</b>	<b>16</b>				<b>10</b>	<b>6</b>	<b>24</b>
	<b>%</b>						<b>62,5%</b>	<b>37,5%</b>	

Tabela 4: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo autoavaliação.

### 2.º Eixo – Avaliação externa e autoavaliação.

Eixos	Categorias	Indicadores (construídos a partir das entrevistas)	Entrevistas	Questão	Orientações		N.º registos	%	
					Positiva	Negativa			
Avaliação externa e autoavaliação	Congruência entre Avaliação Externa e Autoavaliação	Não há resultados da Autoavaliação, mas a Avaliação externa corresponde à imagem que a escola tem de si própria.	E1	2.4	x		1	25,0%	
		Sim, as imagens da escola saída da AA e da AE coincidem enter si.	E2;E4	2.4	x		2	50,0%	
		As imagens não são consonantes, mas não divergem muito.	E3	2.4	x		1	25,0%	
	Utilidade da Avaliação externa	A AE é útil.	E1;E2;E3;E4	2.3	x			4	100,0%
		A AE é útil para a melhoria do funcionamento da organização se a escola acolher e refletir o relatório e com base nele elaborar um plano de melhoria.	E2	2.3		x		1	25,0%
		A avaliação externa é útil se a escola se apresentar a ela tal como funciona no dia a dia, sem travestimentos.	E1;E4	2.3		x		2	50,0%
		A AE é útil, contudo, a forma como é feita pode não ser a melhor.	E3	2.3		x		1	25,0%
		A AE externa é útil, mas não neste modelo, nem realizada pela IGE.	E4	2.3		x		1	25,0%
	Eficácia da Avaliação Externa	A AE é eficaz se os atores da escola a sentirem justa, o que nem sempre acontece	E1;E2	2.3/3.1		x		2	50,0%
		A AE é eficaz se a escola tiver capacidade de acolher e refletir o relatório produzido, assim como, ligar esse relatório ao(s) Plano(s) de Melhoria e colocar a equipa de autoavaliação a monitorizar esse trabalho.	E2	2.3		x		1	25,0%
		A AE é eficaz, contudo, a forma como é feita pode não ser a melhor.	E3	2.3		x		1	25,0%
		A AE não é eficaz	E4	2.3		x		1	25,0%
	Pertinência dos Aspetos a Melhorar Sugeridos pela Avaliação Externa	No seu conjunto são pertinentes, embora nem todos tenham a mesma importância.	E1	2.1	x			1	25,0%
		Todos os aspetos identificados são pertinentes	E2;E3;E4	2.1	x			3	75,0%
	Problematização da Avaliação Externa	Maior justiça na introdução do valor de partida das escolas.	E2	2.1	x			1	25,0%
		A avaliação externa pode mobilizar a escola e fazê-las despertar de uma rotina que, por vezes, as aprisiona.	E2	2.1	x			1	25,0%
		Demasiado peso para os resultados escolares.	E1;E2	2.1		x		2	50,0%
		A alteração de 5 para 3 domínios não foi favorável às escolas.	E1;E2	2.1		x		2	50,0%
Devem aferir-se melhor os critérios para conseguir distinguir as organizações de acordo com os seus contextos.		E2	2.1		x		1	25,0%	
Os três dias de presença na escola são escassos para a poder avaliar com rigor.		E1;E4	2.1		x		1	25,0%	
<b>Totais</b>	<b>5</b>	<b>20</b>				<b>8</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	
<b>%</b>						<b>40,0%</b>	<b>60,0%</b>		

Tabela 5: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo avaliação externa e autoavaliação.

**3.º Eixo – Planos de melhoria.**

Eixos	Categorias	Indicadores (construídos a partir das entrevistas)	Entrevistas	Questão	Orientações		N.º registos	%
					Positiva	Negativa		
Planos de Melhoria	Momentos, Melhoria e Causas	A escola realizou dois planos de melhoria	E1:E2:E4	3.2	x		3	75,0%
		O Plano de melhoria surgiu da articulação dos resultados da AE conjugados com	E2:E3	3.3	x		2	50,0%
		A escola realizou um plano de melhoria	E3	3,1/3,2		x	1	25,0%
		O(s) Plano(s) de Melhoria foram desencadeados na sequência da avaliação externa e com a entrada no projeto TEIP3	E1	3.3		x	1	25,0%
		A avaliação externa e a obrigatoriedade legal de elaborar, no seu seguimento, um, plano de melhoria.	E4	3.3		x	1	25,0%
	Elementos Considerados na Elaboração do Plano de Melhoria	Os resultados da AE, os resultados da AA e outros registos internos, como questionários, entrevistas e outros registos incertos em atas e que referiam o que tinha corrido bem e o que tinha corrido mal.	E2	3.4	x		1	25,0%
		Os Resultados da AE e os resultados da AA	E3	3.4	x		1	25,0%
		Os Resultados da AE, os resultados dos inquéritos aplicados pela IGEC, a consulta ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.	E4	3.4	x		1	25,0%
		Registos internos da escola: resultados académicos; atas; registos indisciplina...	E1	3.4		x	1	25,0%
	Envolvimento e Cumplicidade da Comunidade Educativa	O Plano de melhoria é da responsabilidade da equipa de autoavaliação que para a sua elaboração ouve os pais e os alunos e trata dos questionários e entrevistas passadas aos pais e alunos. Depois é revisto pela direção.	E2	3.5	x		1	25,0%
		Não respondeu	E3	3.5		x	1	25,0%
		O Plano de melhoria foi elaborado e implementado apenas por professores	E1	3.5		x	1	25,0%
		Na planificação do plano de melhoria não houve envolvimento da comunidade educativa, mas procura-se que haja na sua implementação.	E4	3.5		x	1	25,0%
	Implementação, Resultados e Avaliação das Estratégias Definidas	Algumas estratégias definidas no Plano de Melhoria estão a ser implementadas	E1:E4	3.6	x		2	50,0%
		Todas as estratégias definidas no plano de melhoria estão a ser implementadas	E2	3.6	x		1	25,0%
		Os alunos têm melhorado ao nível dos resultados académicos e ao nível da atitudes	E2:E3:E4	3.7	x		3	75,0%
		As estratégias definidas produziram melhorias	E1	3.7	x		1	25,0%
		Há uma avaliação sistemática e rigorosa da implementação das estratégias realizada pela equipa de autoavaliação.	E2	3,6,3,8	x		1	25,0%
		Não há concretização do que já foi feito	E3	3.6		x	1	25,0%
		Não há uma avaliação sistemática e rigorosa do resultado da implementação das estratégias	E1:E3:E4	3.8		x	3	75,0%
	Problematização dos Planos de Melhoria	A elaboração de Planos de Melhoria é importante para a escola	E1: E2:E3:E4	3.9	x		4	100,0%
		Os planos de melhoria são importantes porque refletem a aprendizagem da escola assente na reflexão sobre o seu funcionamento e na capacidade de intervir para produzir melhoria.	E2	3.9	x		1	25,0%
		Os planos de melhoria são importantes, mas de difícil implementação por falta de tempo devido à burocracia e à instabilidade dos recursos.	E1:E3	3.9		x	2	50,0%
		Os planos de melhoria são importantes, mas só terão sucesso se a tutela fizer o seu papel.	E4	3.9		x	1	25,0%
<b>Totais</b>	<b>5</b>	<b>24</b>			<b>13</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	
<b>%</b>					<b>54,2%</b>	<b>45,8%</b>		

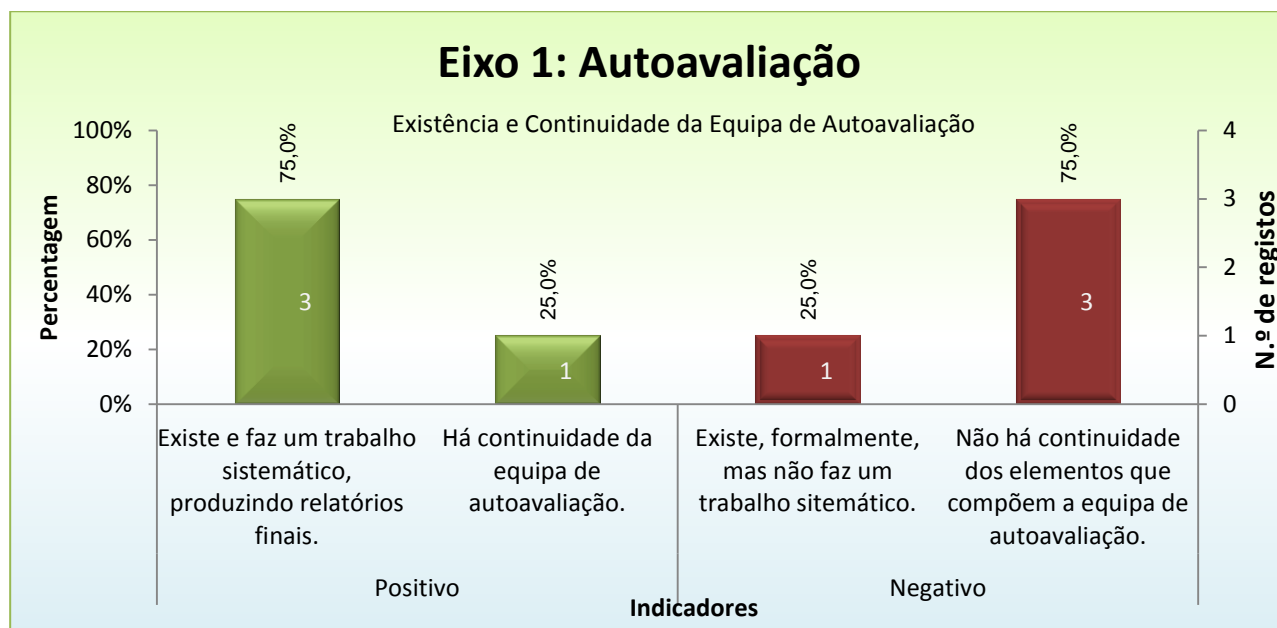
**Tabela 6: Categorias e indicadores respeitantes ao eixo planos de melhoria.**

Estas tabelas e esse programa informático serviram, igualmente, para a construção dos gráficos infra apresentados que suportaram a apresentação dos dados resultantes da análise das entrevistas. Desta forma, passaremos à apresentação dos dados, iniciando-a pelo primeiro eixo da entrevista.

**2.4.1 Existência da autoavaliação antes da avaliação externa**

Neste primeiro eixo definimos, conforme tabela 4, 4 (quatro) categorias de análise: a) Existência e continuidade da equipa de autoavaliação; b) Constituição da equipa de autoavaliação; c) Divulgação dos resultados da autoavaliação e, por último, d) Problematização da autoavaliação.

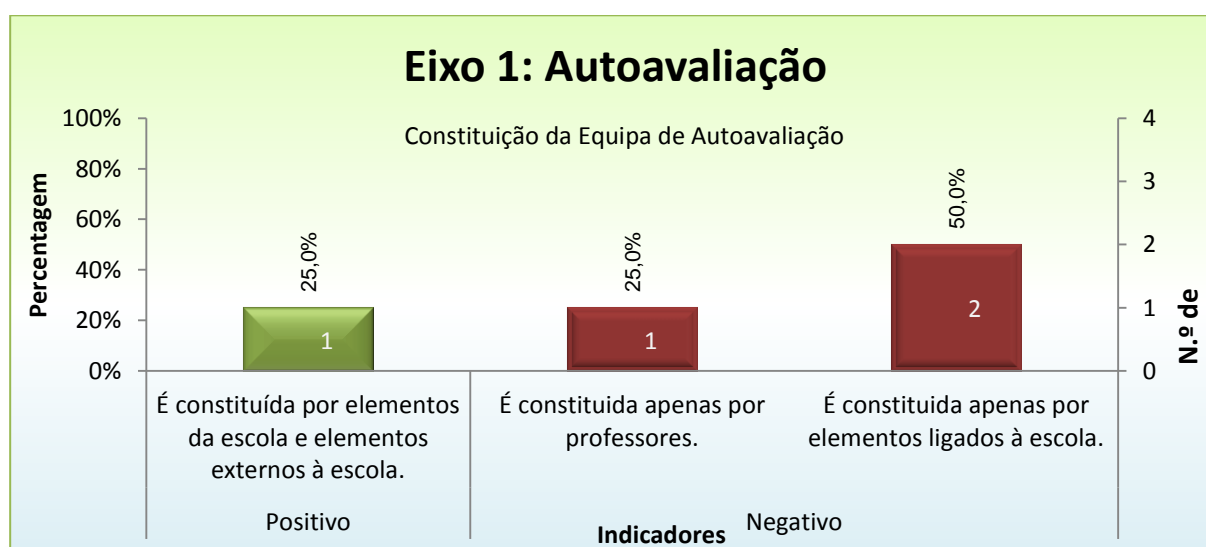
**a) Existência e continuidade da equipa de autoavaliação**



**Gráfico 8: Existência e Continuidade da Equipa de Autoavaliação.**

Os dados contidos neste gráfico informam que em 75% das escolas em análise **existe** uma equipa de autoavaliação a funcionar e faz um trabalho sistemático. Em 25% delas essa realidade não acontece. Por outro lado, também em 75% das escolas em análise essa equipa de autoavaliação não é homogénea nem contínua ao longo do tempo, situação que acontece apenas em 25% delas.

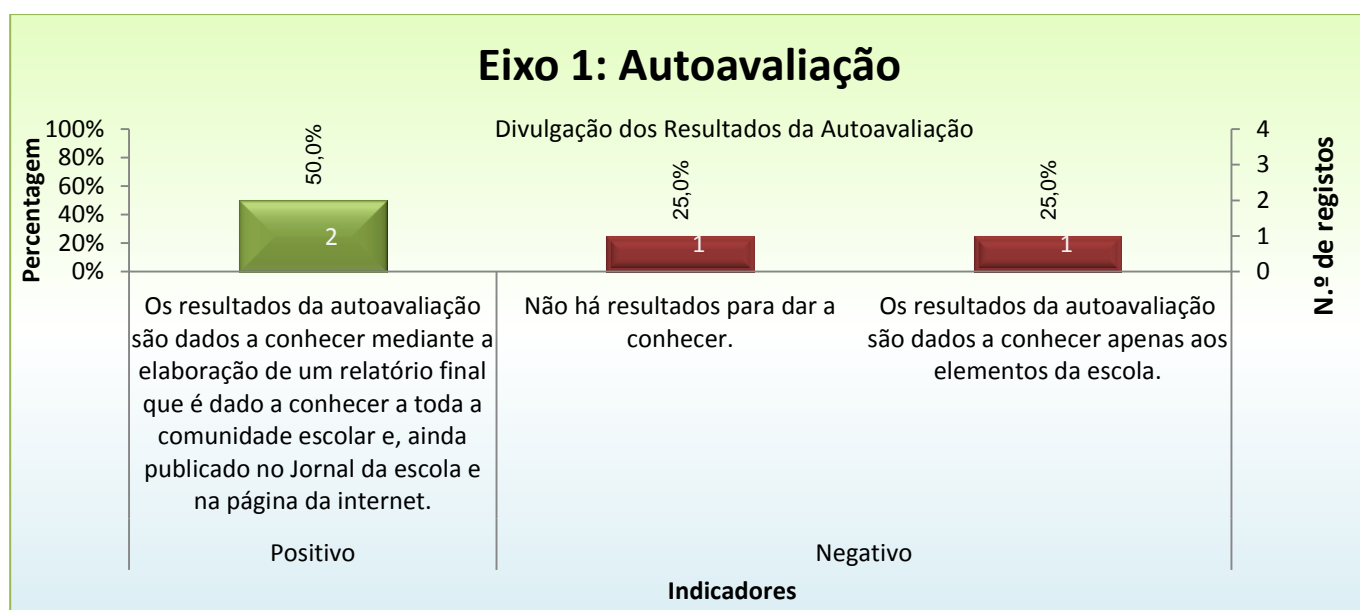
**b) Constituição da equipa de autoavaliação**



**Gráfico 9: Constituição da equipa de autoavaliação.**

De acordo com os dados contidos no gráfico, percebemos que, no respeitante a esta categoria, em apenas 25% das escolas em análise, a equipa de autoavaliação é constituída por elementos da escola e elementos externos, facto considerado positivo. No polo negativo localizam-se as restantes escolas, sendo que em 25% a equipa é constituída apenas por professores e 50% apenas por elementos ligados à escola.

### c) Divulgação dos resultados da autoavaliação

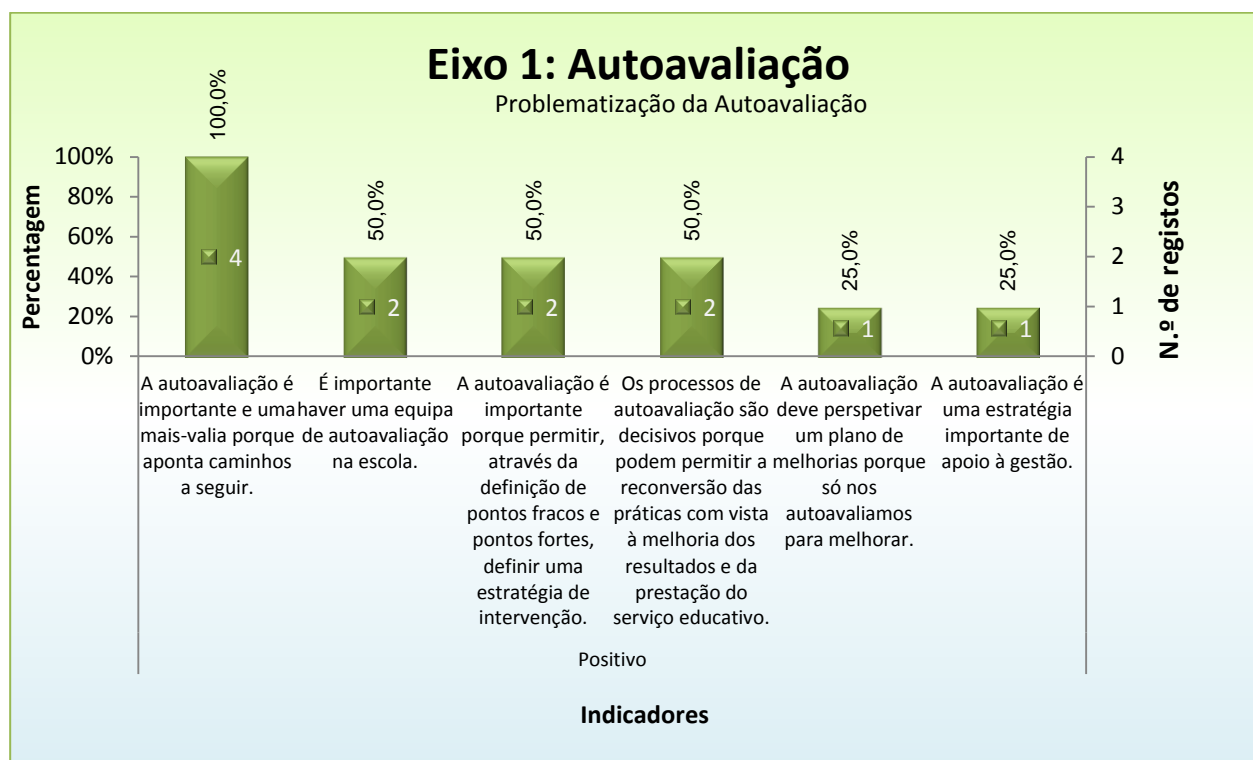


**Gráfico 10: Divulgação dos resultados da autoavaliação.**

Os resultados desta categoria informam que 50% das escolas fazem uma divulgação adequada dos resultados da autoavaliação ao passo que as restantes, ou não têm resultados para dar a conhecer ou a divulgação é feita apenas dentro da escola, facto que nos parece manifestamente insuficiente, atualmente, tal como já o afirmámos.

### d) Problematização da autoavaliação.

Para dar como finda a análise deste primeiro eixo da entrevista detenhamo-nos, agora, nesta categoria, tendo em conta os dados do gráfico seguinte.



**Gráfico 11: Problematização da autoavaliação.**

A informação extraída da análise desta categoria indica que todas as escolas consideram a autoavaliação como uma mais-valia para a instituição escolar. Outros elementos justificam esta mais-valia, como sendo a definição de pontos fortes e pontos fracos que permitem a construção de uma estratégia de melhoria, com 2 (dois) registos; a reconversão das práticas letivas com vista à melhoria dos resultados, com 2 (dois) registos; o servir de base à elaboração de um plano de melhoria ou, por último, um instrumento de apoio à gestão, com 1 (um) registo, respetivamente.

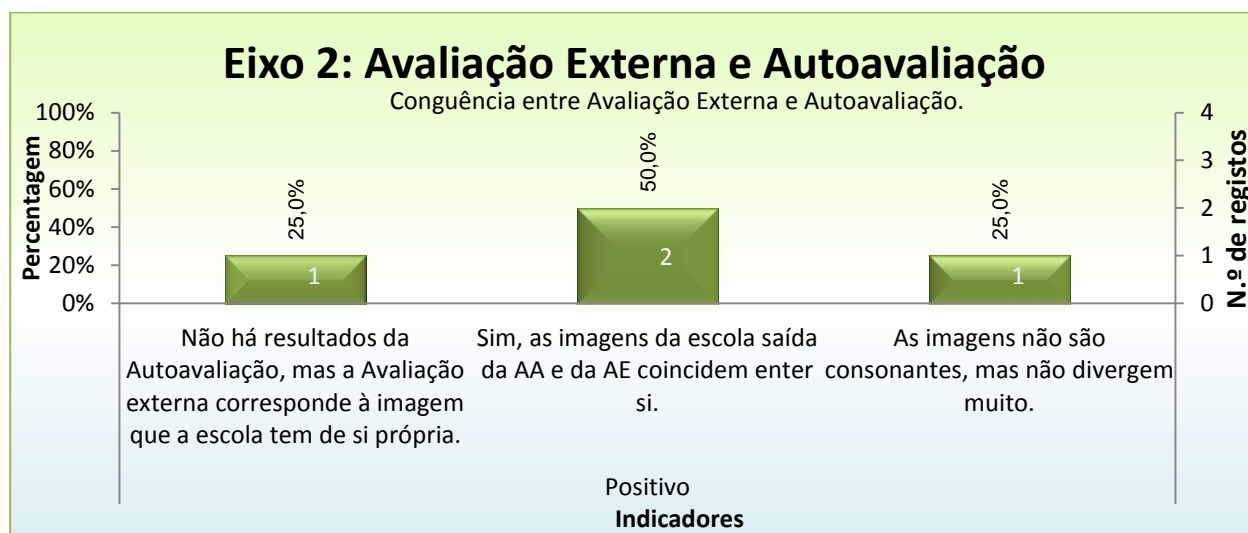
Esgotados os dados relativos ao primeiro eixo, passemos ao seguinte.

### **2.4.2 Avaliação externa e autoavaliação.**

Neste segundo eixo definimos, conforme tabela 5, 5 (cinco) categorias de análise: a) Congruência entre autoavaliação e avaliação externa; b) Utilidade da Avaliação Externa; c)

Eficácia da Avaliação Externa; d) pertinência dos aspetos a melhorar sugeridos pela avaliação externa e, por último, e) Problematização da avaliação externa.

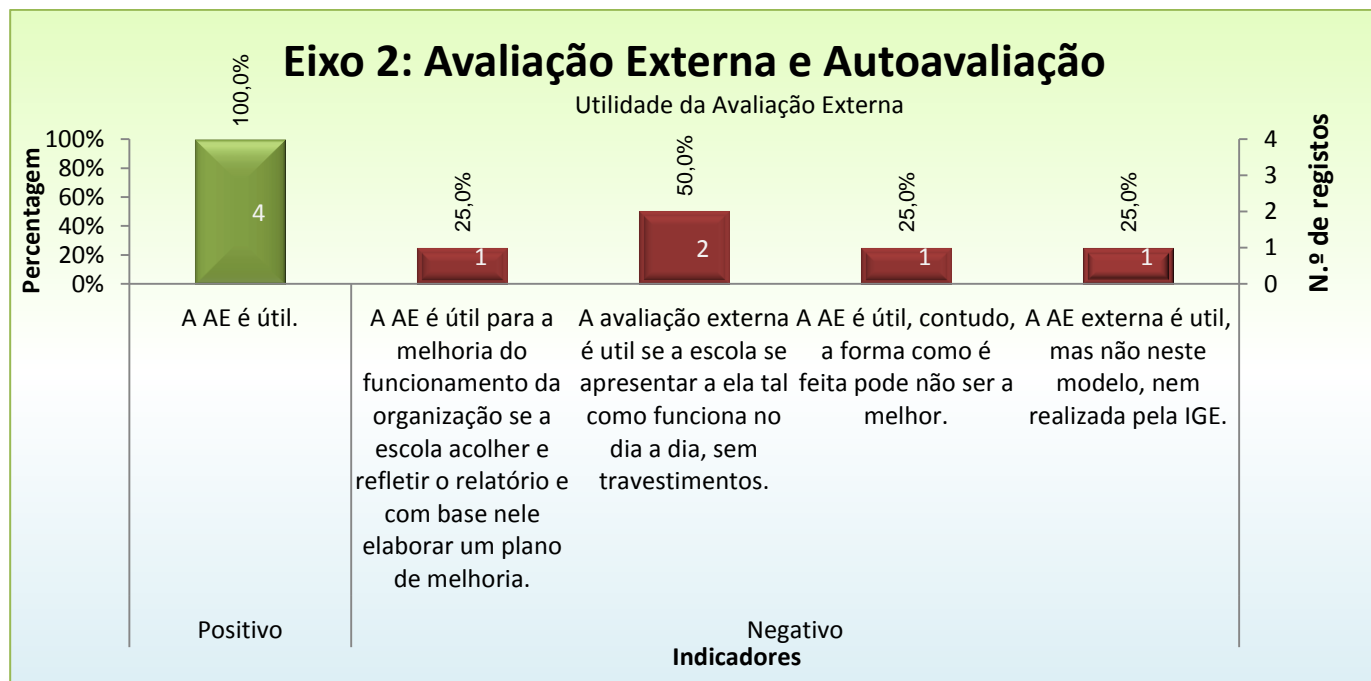
**a) Congruência entre autoavaliação e avaliação externa**



**Gráfico 12: Congruência entre autoavaliação e avaliação externa.**

Os dados apresentados demonstram que a totalidade, dos diretores considera que a imagem da escola/agrupamento resultante da avaliação externa coincide com a que a escola/agrupamento tem de si própria; 50% afirma que as duas imagens, a da autoavaliação e a da avaliação externa, coincidem entre si. Em 25%, apesar de não possuírem resultados da autoavaliação, a imagem da avaliação externa corresponde à que a escola tem de si própria. Por último, os restantes 25% referem que, não sendo consonantes, não divergem significativamente.

**b) Utilidade da Avaliação Externa**



**Gráfico 13: Utilidade da Avaliação Externa.**

Os dados apresentados dizem-nos que todos os diretores consideram a avaliação externa útil. Contudo, esta utilidade é condicionada por uma série de fatores. Destes, o mais recorrente, com 50%, é o que defende a apresentação da escola à avaliação externa sem travestimentos. Os restantes, com 25% cada, embora defendam a necessidade da escola acolher o relatório e elaborar planos de melhoria, questionam a forma como é feita a avaliação ou, ainda, o modelo e a instituição que realiza a avaliação.

**c) Eficácia da Avaliação Externa**

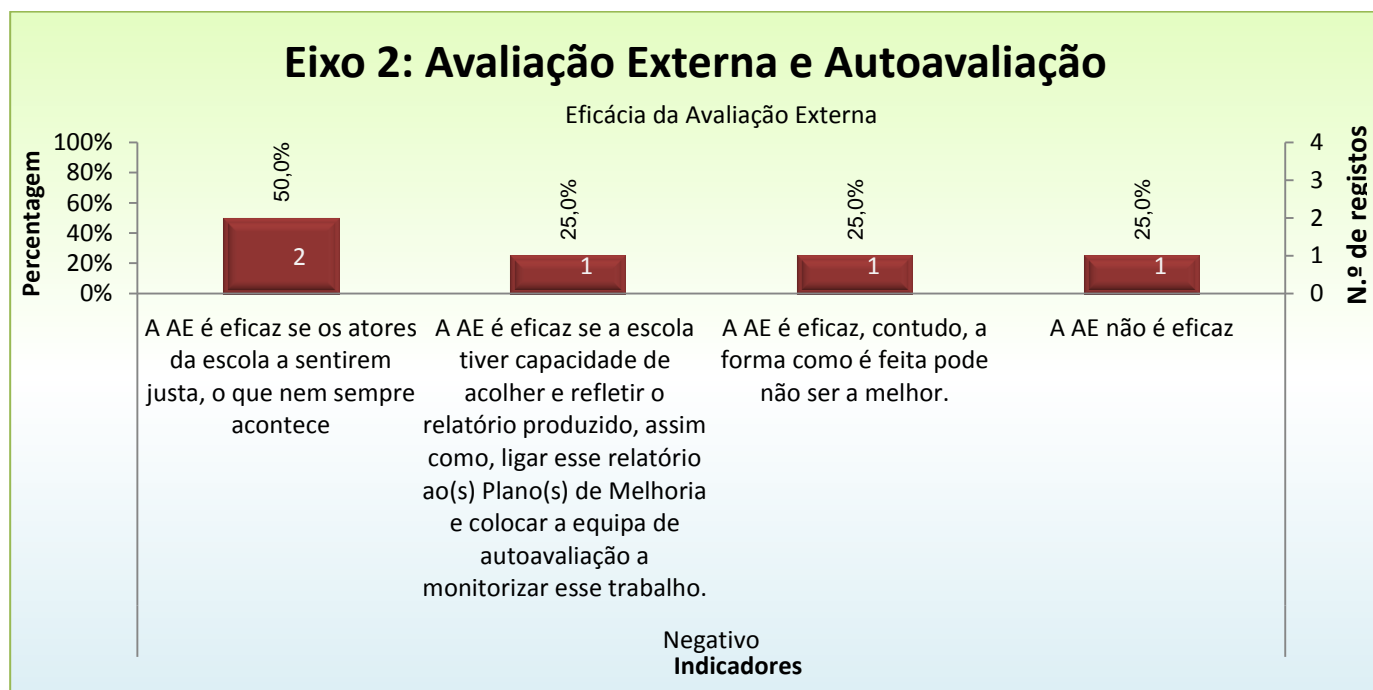


Gráfico 14: Eficácia da Avaliação Externa.

No respeitante a esta categoria os dados apresentados demonstram que todos os indicadores configuram algum aspeto negativo. Nesta ordem de ideia, o indicador que considera que a avaliação externa poderá ser eficaz apenas se os atores da escola a sentirem justa atinge 50% e os restantes 25%. Destes, um deles refere, apenas, que a avaliação externa não é eficaz, sem adiantar qualquer justificação.

**d) Pertinência dos aspetos a melhorar sugeridos pela avaliação externa**

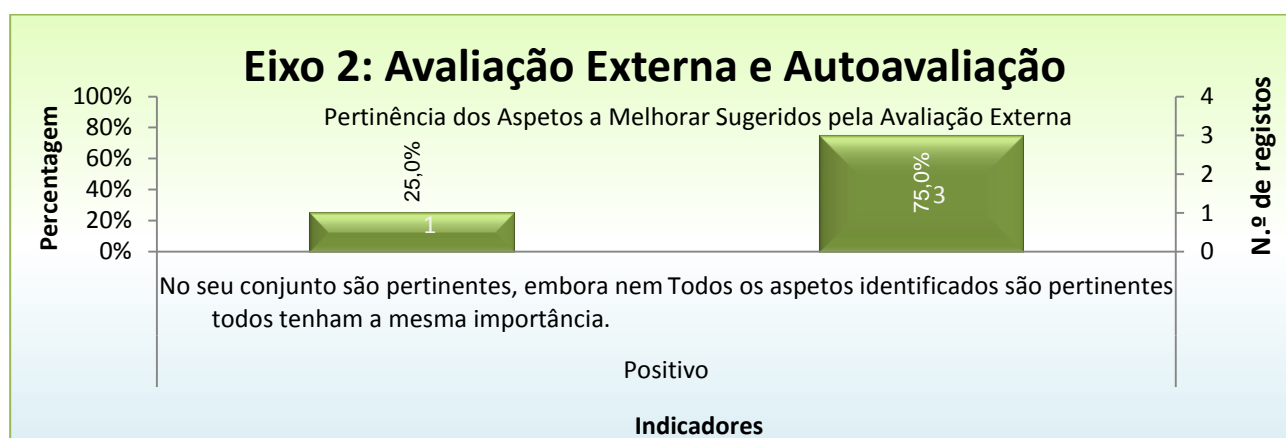
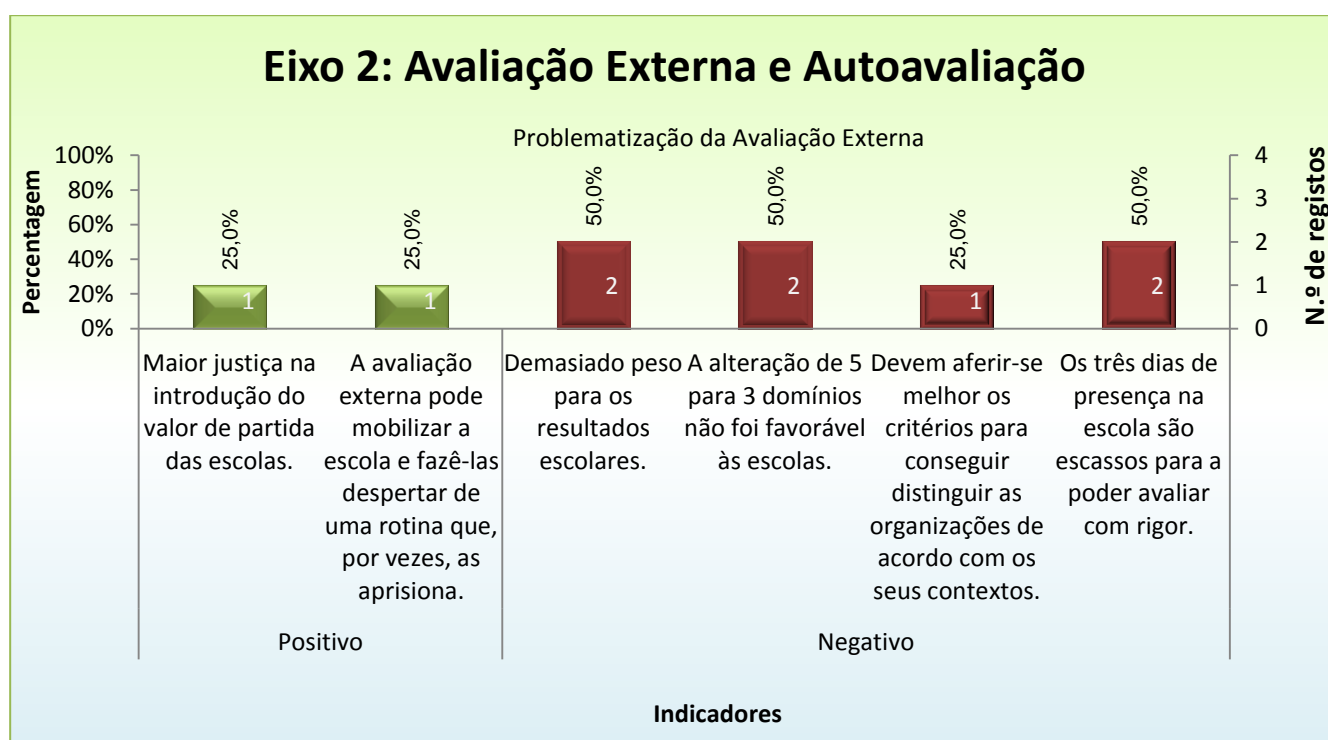


Gráfico 15: Pertinência dos aspetos a melhorar sugeridos pela Avaliação Externa.

De acordo com os dados apresentados, esta categoria foi percecionada positivamente por todos os diretores entrevistados. Para 75% dos diretores todos os aspetos a melhorar sugeridos pela avaliação externa são pertinentes e 25 % deles, apesar de os considerar pertinentes, considera que nem todos têm a mesma importância.

**e) Problematização da avaliação externa.**



**Gráfico 16: Problematização da avaliação externa.**

Quanto a esta categoria, os dados mostram que aparecem dois indicadores do lado positivo, mas o dobro, quatro, do lado negativo. Além disso, os indicadores negativos apresentam maior número de registos e, conseqüentemente, maior percentagem. Do lado positivo assinalam-se dois indicadores com 25% cada: maior justiça na introdução do valor de partida e a capacidade da avaliação externa em mobilizar a escola. Do lado negativo registam-se três indicadores com 50% cada e um com 25%. Os primeiros dizem respeito ao peso excessivo atribuído aos resultados escolares, na alteração de cinco para três domínios e ao período temporal considerado escasso para avaliar a dinâmica complexa das escolas. Por último, o indicador que defende a capacidade de melhor distinguir as escolas de acordo com o seu contexto, regista 25%.

Terminada a apresentação dos dados deste segundo eixo da entrevista, e na prossecução do trabalho, segue-se, no ponto seguinte, a apresentação dos dados correspondentes ao terceiro e último eixo da entrevista, **planos de melhoria**.

### 2.4.3 Planos de melhoria.

Os planos de melhoria substanciam ao terceiro e último eixo da entrevista realizada. Para tratamento das respostas dadas neste eixo definimos, conforme a tabela 6, 5 (cinco) categorias de análise: a) Momentos, melhoria e causas; b) Elementos a considerar para a elaboração do plano de melhoria; c) Envolvimento e cumplicidade da comunidade educativa; d) Implementação, resultados e avaliação das estratégias; e) Problematização dos planos de melhoria.

Iniciemos a apresentação dos dados pela primeira categoria deste eixo:

#### a) Momentos, melhoria e causas

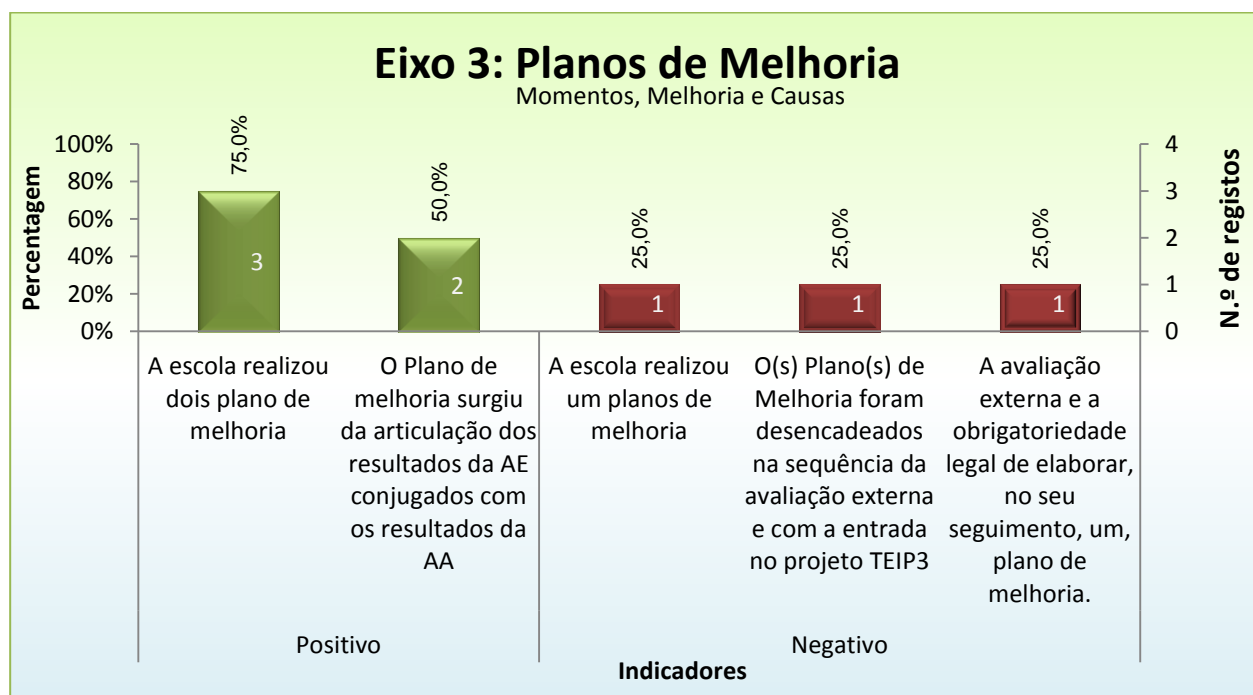
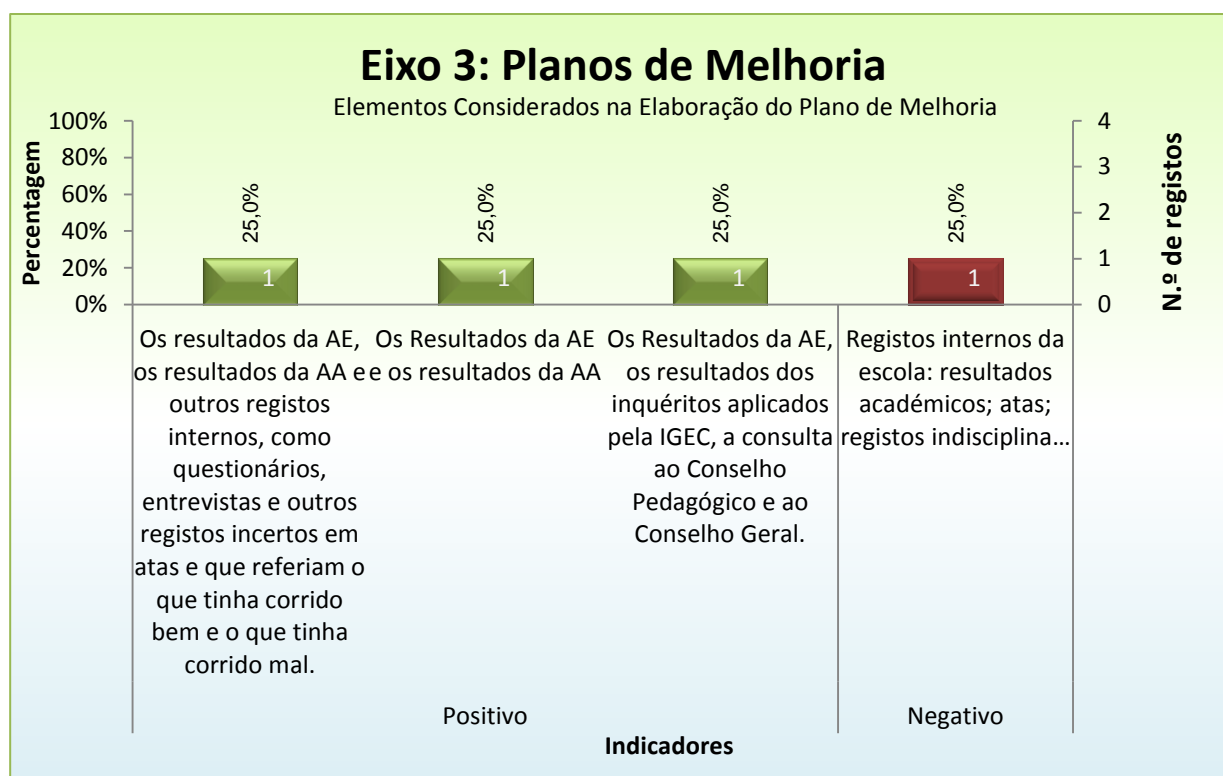


Gráfico 17: Momentos, melhoria e causas.

De acordo com os dados recolhidos nesta categoria, podemos perceber que dois indicadores estão do lado positivo, sendo os que apresentam maiores percentagens, 75% e 50%, e três situam-se do lado negativo, com um peso de 25%, cada. De ressaltar os dois indicadores que referem terem, os planos de melhoria, sido desencadeados, ou no seguimento da avaliação externa ou por imposição legal.

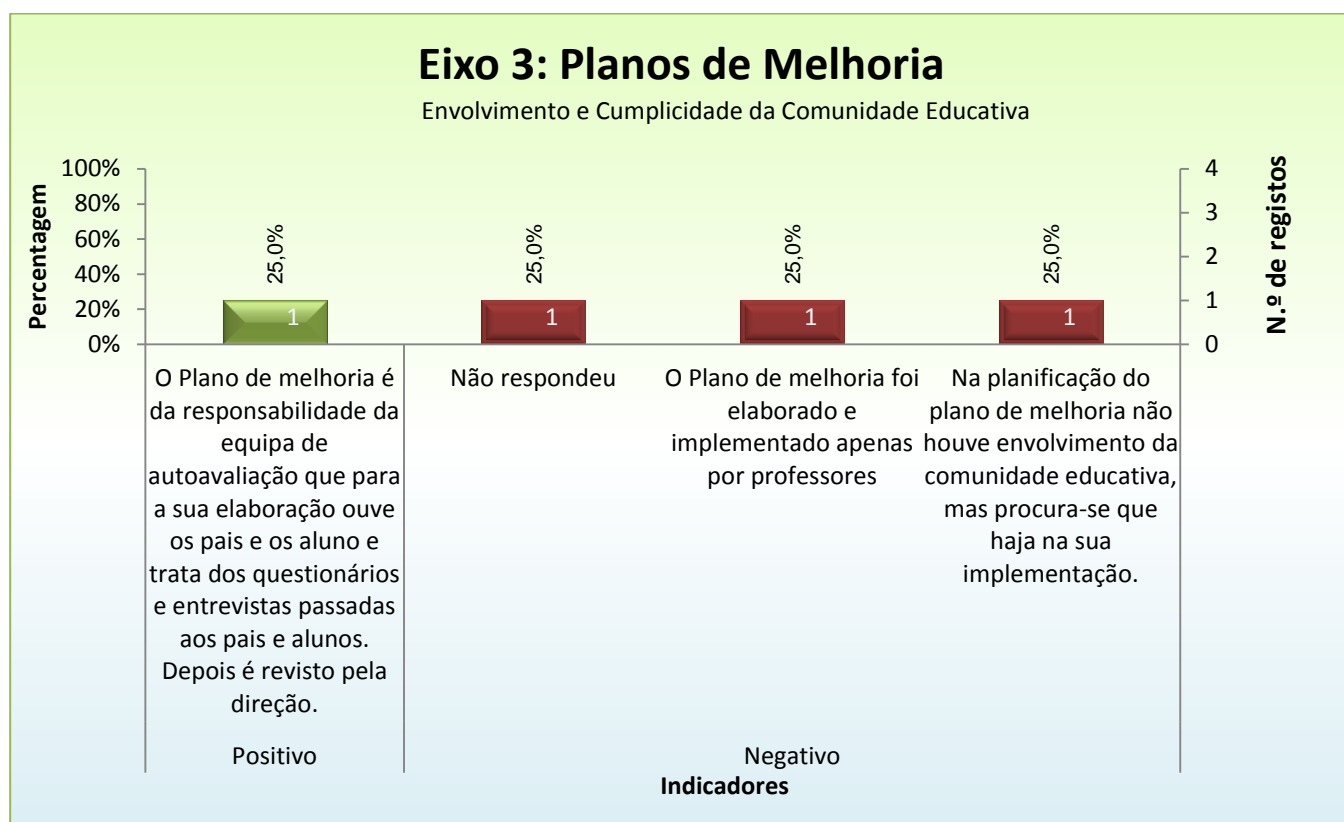
### b) Elementos a considerar para a elaboração do plano de melhoria



**Gráfico 18: Elementos a considerar para a elaboração do plano de melhoria.**

No respeitante a esta categoria, os dados demonstram que na maioria das escolas os elementos considerados para a elaboração do plano de melhoria repousam nos resultados da avaliação externa e na autoavaliação ou na consulta aos órgãos de gestão da escola, facto considerado positivo pois está de acordo com o defendido na literatura específica. Notamos apenas a presença de uma ocorrência na qual não se faz referência nem à avaliação externa nem à autoavaliação.

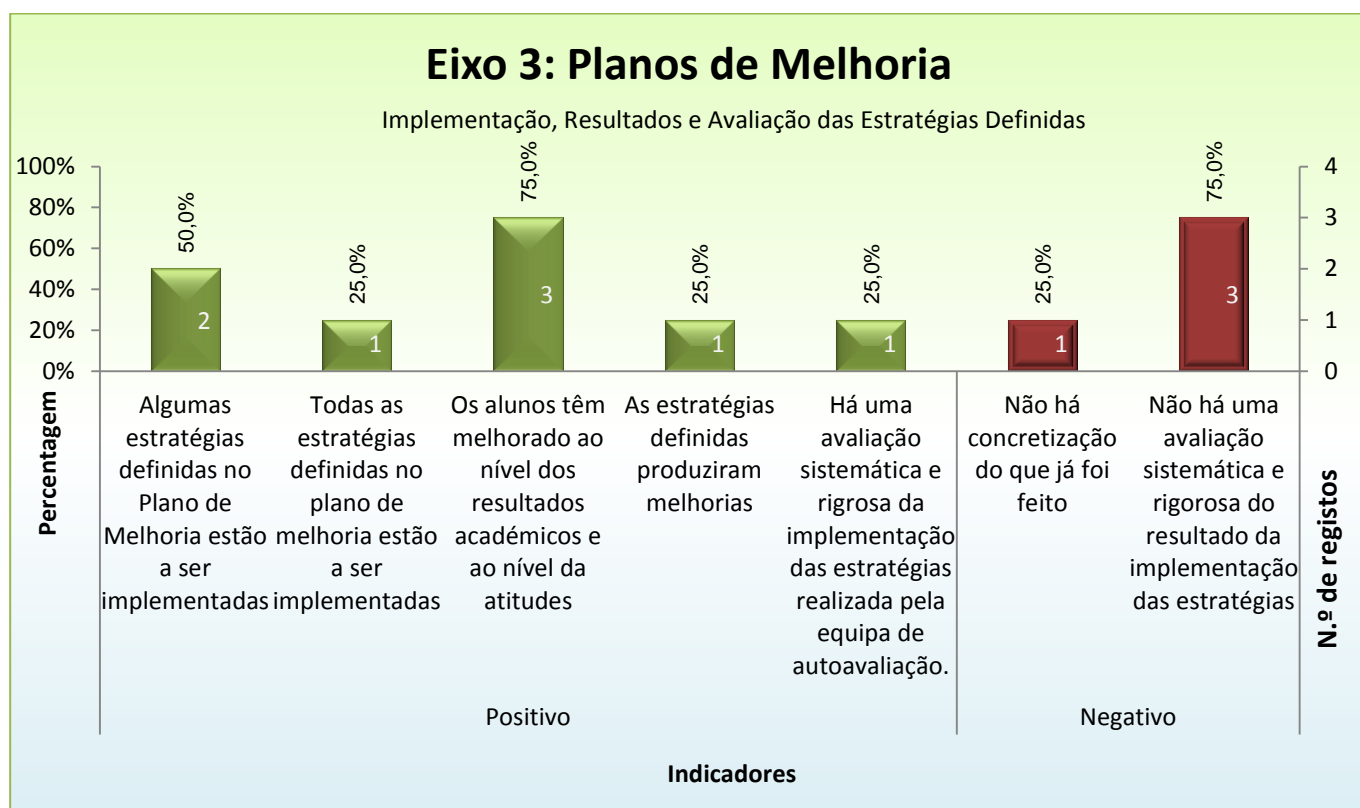
**c) Envolvimento e cumplicidade da comunidade educativa**



**Gráfico 19: Envolvimento e cumplicidade da comunidade educativa.**

Por sua vez, estes dados demonstram que todos os indicadores apresentam uma percentagem de 25%, contudo, a sua maioria situa-se no lado negativo do gráfico. Somando os indicadores negativos atingimos uma percentagem de 75% contra os 25% do indicador positivo. Com efeito, apenas numa resposta se considera que os pais e alunos intervieram na elaboração do plano de melhoria. Nas restantes, ou não se responde ao solicitado ou o plano de melhoria foi elaborado apenas por elementos internos à escola, apesar de numa resposta se adiantar que se procura que haja envolvimento dos pais na implementação do plano de melhoria.

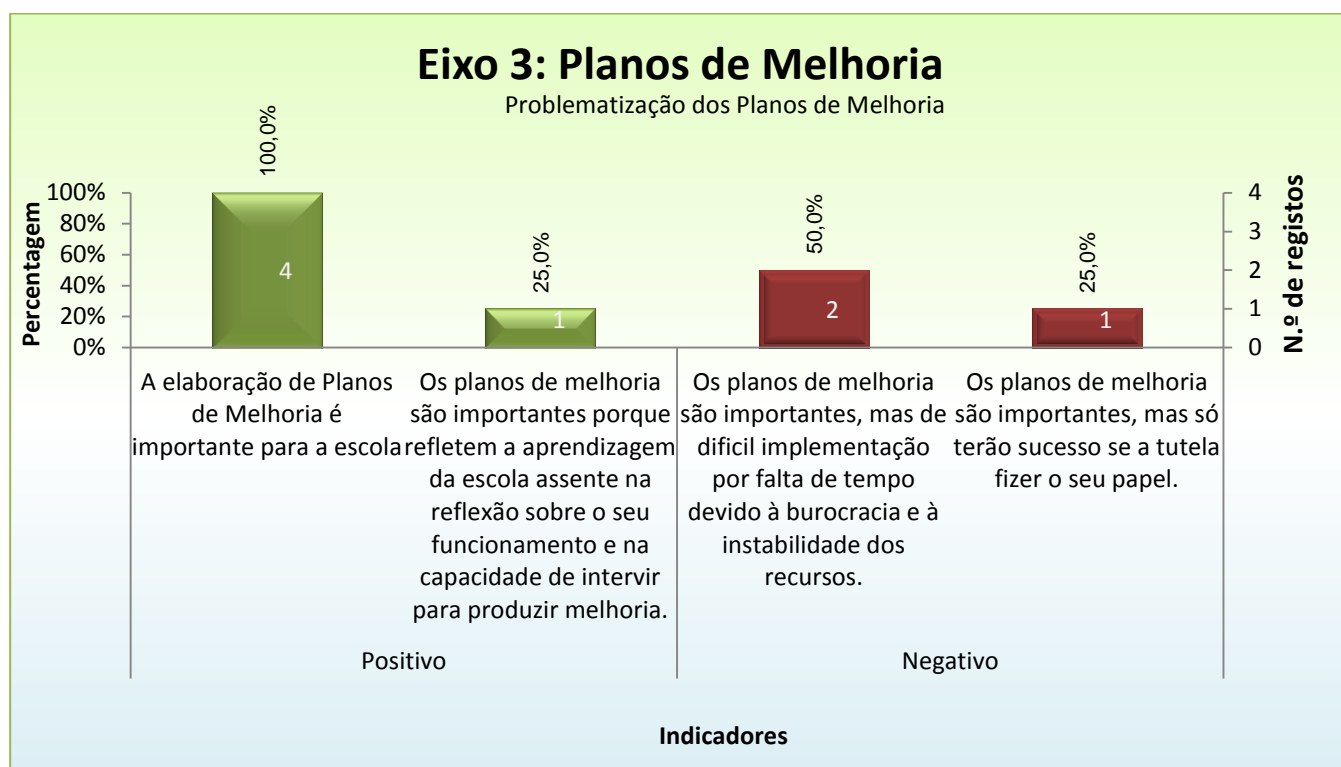
**d) Implementação, resultados e avaliação das estratégias**



**Gráfico 20: Implementação, resultados e avaliação das estratégias definidas.**

Os dados resultantes da análise desta categoria mostram que a maioria dos indicadores registados se situa no lado positivo do gráfico. Destes, destaca-se, com 75%, o indicador que refere melhorias ao nível dos resultados académicos e das atitudes dos alunos, que deverá ser conjugado com o que afirma, apenas, que as estratégias estão a produzir melhoria, atingindo 25%. Logo, todos os diretores afirmaram que as estratégias estão a melhorar a escola. Com 50% temos o indicador que refere estarem a ser implementadas algumas estratégias de melhoria definidas no plano. Este pode conjugar-se com aquele que afirma todas estarem a ser implementadas que atinge 25%. Consequentemente, em 75% das escolas as estratégias do plano de melhoria estão a ser implementadas e em 25% não há concretização do que já foi feito. Finalizando esta apresentação, é de destacar a percentagem de 75% atribuída ao indicador que contempla não haver uma avaliação rigorosa e sistemática da implementação das estratégias contra a percentagem de 25% dos que defendem a existência dessa avaliação.

**e) Problematização dos planos de melhoria**



**Gráfico 21: Problematização dos planos de melhoria.**

Pondo termo a este último eixo da entrevista aos diretores, debruçemo-nos sobre esta última categoria. Os dados autorizam-nos a enunciar que os indicadores se repartem equilibradamente entre os aspetos positivos e os negativos. No domínio dos positivos temos o facto de todos os diretores considerarem os planos de melhoria importantes para a escola. Para 25%, os planos são importantes porque permitem a reflexão e consequentemente a produção de melhoria. Para 75%, apesar de considerarem os planos importantes, limitam o seu possível sucesso à dificuldade temporal de implementar as estratégias por consumirem muito tempo, e este ser escasso, muitas vezes na burocracia inerente à escola, ou então, ao facto da tutela nem sempre fazer o seu papel.

Concluída a apresentação dos dados resultantes da investigação realizada cabe, no seguimento deste trabalho, analisá-los e discuti-los articuladamente. Será esse o objeto do capítulo seguinte.

## Capítulo III Discussão, projeto de intervenção e conclusões

### 1. Análise, Discussão dos dados e Conclusões

#### 1.1 Resultados da avaliação externa e pontos fracos/aspectos a melhorar

Depois de, no capítulo anterior termos apresentado os dados dos diferentes estudos que fizemos, cumpre agora fazer a sua discussão e, se possível, chegarmos a algumas conclusões.

Pareceu-nos adequado iniciar a discussão pelos dados relativos às classificações obtidas pelas escolas nos dois ciclos de avaliação. Apesar das alterações ao modelo do primeiro para o segundo ciclos, poderemos retirar algumas conclusões, baseando-nos num procedimento contrastivo entre dois momentos de avaliação. Assim:

- a) no primeiro ciclo de avaliação, a classificação de BOM é maioritária em todos os domínios, à exceção do **Autorregulação e Melhoria do agrupamento**, tendência que não se manteve no segundo ciclo de avaliação onde as classificações de BOM e SUFICIENTE se encontram muito a par.
- b) no primeiro ciclo de avaliação houve três classificações de INSUFICIENTE, facto que não ocorre no segundo ciclo;
- c) no primeiro ciclo de avaliação a classificação MUITO BOM regista quatro ocorrências, sendo que duas foram atribuídas ao domínio **Liderança**, atingindo uma percentagem de 22,2%.
- d) no segundo ciclo de avaliação regista-se apenas uma ocorrência de MUITO BOM no domínio **Liderança e Gestão**.
- e) no domínio **Resultados**, a classificação de SUFICIENTE, com 55,6%, foi maioritária no segundo ciclo, ao passo que no primeiro era a de BOM, com a mesma percentagem.

De acordo com o enunciado nas alíneas poderemos inferir que as classificações do segundo ciclo de avaliação são mais homogéneas incidindo, sobretudo, nas classificações

de SUFICIENTE e BOM, sendo que nenhuma se sobrepõe. Ao invés, no primeiro ciclo de avaliação, o BOM aparece como dominante sobrepondo-se ao suficiente. Nota-se, portanto, um aumento da classificação de SUFICIENTE no segundo ciclo de avaliação em detrimento da classificação de BOM.

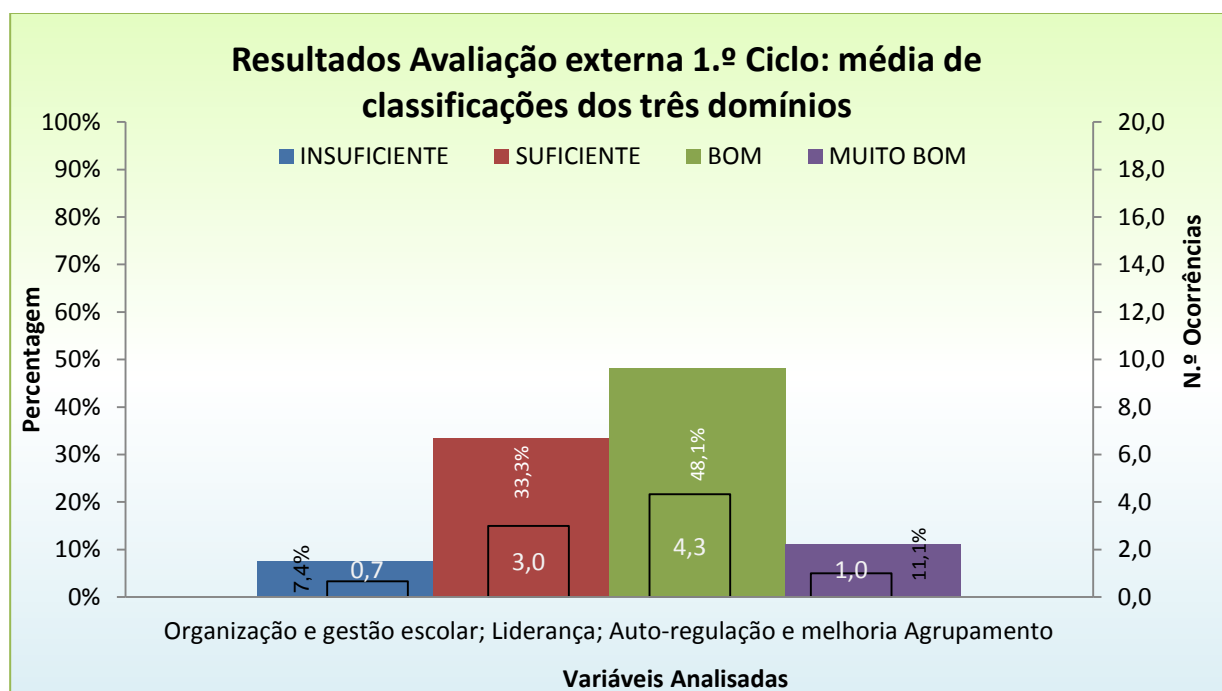
Também, e ao contrário do primeiro ciclo de avaliação, no segundo, não se regista qualquer classificação de INSUFICIENTE o que parece induzir ter havido melhorias do primeiro para o segundo ciclo. Contudo, pode ser mera aparência e não realidade, se levarmos em linha de conta a atribuição, no segundo ciclo de avaliação, de apenas um MUITO BOM e nenhum EXCELENTE. Este facto poderá revelar ou uma perda de qualidade por parte das escolas ou um maior nível de exigência por parte da avaliação externa. Nesta abordagem, o domínio paradigmático será o da **Liderança e Gestão** que, como demonstrámos, agrupa os da **Organização e Gestão Escolar**, da **Liderança** e da **Autorregulação e Melhoria do Agrupamento**. Com efeito, os dois primeiros referidos, no primeiro ciclo de avaliação, registaram maioritariamente classificações de BOM e MUITO BOM, que juntas, perfaziam, 77,8% das classificações. Excetua-se, como já referido, o domínio **Autorregulação e Melhoria do Agrupamento** que regista uma avaliação centrada no SUFICIENTE. Ora, no segundo ciclo de avaliação, aquelas duas classificações agrupadas perfazem, apenas 55,5%, sendo que o SUFICIENTE atinge os 44,4%.

No conjunto nota-se que a avaliação conseguida pelas escolas/agrupamentos, no segundo ciclo de avaliação é inferior aquela conseguida no primeiro ciclo, configurando um decréscimo avaliativo relativamente à escala de avaliação. Explicitando:

- no segundo ciclo de avaliação nenhuma escola em nenhum domínio foi avaliada com EXCELENTE que é a classificação máxima da escala, ao passo que no ciclo anterior há vários registos de MUITO BOM, nesse caso, a classificação máxima, nos quais sobressai o domínio **LIDERANÇA**;
- no primeiro ciclo de avaliação o domínio **RESULTADOS** apresenta uma preponderância maioritária (55,6%) de classificações de BOM, mas na passagem para o segundo ciclo o mesmo domínio apresenta uma preponderância maioritária (55,6%) de classificações de SUFICIENTE;
- ao nível do domínio **PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO** a mesma percentagem de classificações de BOM mantem-se (66,7%), no segundo ciclo de avaliação, mas em detrimento da classificação de MUITO BOM registada no primeiro ciclo de avaliação;

- ao nível do domínio **LIDERANÇA E GESTÃO** que, como vimos, no segundo ciclo agrupou os domínios já referidos também houve uma classificação inferior no segundo ciclo de avaliação.

Com efeito, se estabelecermos a média das classificações dos três domínios agrupados, no da **Liderança e Gestão** tal como nos mostra o gráfico abaixo, de forma a



**Gráfico 22:** Média das classificações atribuídas, no primeiro ciclo de avaliação, aos domínios **Organização e Gestão Escolar, Liderança e Auto-regulação e Melhoria do Agrupamento**.

podermos estabelecer uma comparação mais fidedigna, percebemos que a classificação de **BOM** é maioritária (48,1%), ao passo que no segundo momento de avaliação, como vimos, essa classificação desceu para 44,4%. Além disso, no primeiro momento de avaliação houve o registo de uma classificação de **MUITO BOM** que, efetivamente se mantém no segundo ciclo de avaliação. É preciso perceber, contudo, que essa classificação era, na altura, a mais alta da escala de classificação, situação que não se verifica na escala utilizada no segundo momento. A este facto poderá não ser alheia a inserção no domínio **Liderança e Gestão** daquele com menor avaliação no primeiro ciclo: **Autorregulação e Melhoria do Agrupamento**. Assumindo que a justificação para a redução da avaliação no domínio **Liderança e Gestão**, do segundo ciclo, se poderá ficar a dever à integração do **Autorregulação e Melhoria do Agrupamento** que era avaliado isoladamente, no primeiro ciclo, isso poderá querer dizer que estes processos continuam com avaliações reduzidas.

Passando para a análise dos pontos fracos/aspectos a melhorar das escolas/agrupamentos, e de acordo com os dados apresentados, poderemos concluir que nas escolas/agrupamentos em análise, grande parte dos pontos fracos identificados, foram reconfirmados e apresentados como aspectos a melhorar no segundo ciclo de avaliação. Conjugando, a continuidade temporal dos pontos fracos/aspectos a melhorar entre períodos, conjugada com a atribuição de menor número de classificações de topo, ganha força a tese do decréscimo avaliativo. Na realidade, afigura-se que as escolas/agrupamentos não responderam positivamente aos pontos fracos identificados, no primeiro ciclo, daí a sua presença, no segundo. Ora, esta falta de melhoria, conjugada com um pouco mais de exigência, até porque as situações se mostraram recorrentes, poderá desembocar numa avaliação reveladora de menor qualidade.

Exemplo flagrante da situação anteriormente descrita é o que se passa com a categoria **R**egulação **A**uto**A**v<sup>ali</sup>ação. Com efeito, se no primeiro ciclo avaliativo esta situação foi identificada como ponto fraco em 7 (sete) escolas/agrupamentos, no segundo, este aspeto foi considerado um ponto a melhorar em todas as escolas/agrupamentos em análise. Quer isto dizer que nos três/quatro anos que mediaram os dois momentos de avaliação, as escolas/agrupamentos não conseguiram sistematizar os seus processos de autoavaliação.

A categoria **S**upervisão **P**rática **L**etiva também revelou ser bastante recorrente ao nível da avaliação externa e pouco superada ao nível das escolas/agrupamentos. Com efeito, 2/3 das escolas/agrupamentos apresentam ocorrências repetidas neste domínio. Além disso, como vimos, a sua percentagem de ocorrências subiu do primeiro para o segundo ciclo de avaliação. Também, neste caso, as escolas/agrupamentos revelam algumas dificuldades na resolução deste problema.

Objetivando, no conjunto dos dois trabalhos de análise poderemos retirar as conclusões que se seguem:

- As classificações do segundo ciclo de avaliação são mais homogêneas, centrando-se, na escala entre o SUFICIENTE e o BOM, significando um resultado inferior ao atingido do primeiro ciclo avaliativo;
- O domínio mais penalizado parece ter sido o da **Liderança e Gestão**;
- Os aspetos a melhorar, com maior número de ocorrências, considerados pela avaliação externa foram os inseridos nas categorias Regulação e Autoavaliação e Supervisão da Prática Letiva;

- Grande parte dos pontos fracos identificados no primeiro ciclo de avaliação foram considerados aspetos a melhorar no segundo ciclo de avaliação;
- A categoria **R**egulação **A**uto**AV**aliação foi considerada aspeto a melhorar em todas as escolas do nosso objeto de análise no segundo ciclo de avaliação, facto não ocorrido no primeiro ciclo.

Terminada esta análise com as conclusões apresentadas devemos passar à discussão dos dados resultantes da análise dos planos de melhoria, objeto do ponto seguinte.

## 1.2 Planos de melhoria

Passando para a referenciação dos dados respeitantes à análise dos planos de melhoria, a primeira observação a fazer é que em 44,4% das escolas/agrupamentos estudadas não foi possível aceder ao citado. Tendo em conta que esse documento é de elaboração e publicação obrigatórias, essa percentagem adquire, no nosso entender, um peso significativo. Ressalvando as várias interpretações possíveis, este facto apenas nos permite afirmar que o documento não estava disponível para consulta, como definido pela IGEC. Parece, contudo, que a importância deste documento para a melhoria da organização e para a imagem exterior da escola ainda não está devidamente cimentada nas escolas/agrupamentos analisadas.

Na mesma ordem de ideias, mas provavelmente mais grave, coloca-se a situação referente aos relatórios produzidos pela autoavaliação. Tal como afirmámos, não nos foi possível aceder a nenhum destes relatórios nos sítios das escolas do nosso objeto de análise. Dizemos, ainda mais grave, porque estamos em presença de uma percentagem de 100%. Não poderemos deduzir que eles não foram realizados porque esse é um ponto de análise da avaliação externa e em nenhum relatório de avaliação a sua inexistência foi referida, facto que certamente não passaria despercebido. A verdade, contudo, é que eles não estão disponíveis ao público em geral o que, quanto a nós, demonstra bem a importância dada à publicação destes resultados por parte das escolas/agrupamentos em apreço.

Um outro aspeto que nos parece ter alguma relevância é o facto de nenhuma das escolas/agrupamentos que compõem o objeto de análise dos planos de melhoria ter cumprido o prazo de elaboração estabelecido. Quanto a nós, contudo, o prazo de dois meses parece-nos perfeitamente razoável e exequível. Porém, para assim ser, as escolas/agrupamentos devem ter, antes da avaliação externa, conhecimento das suas deficiências, identificadas pela autoavaliação. Os dados, contudo, parecem revelar que as escolas/agrupamentos apenas se preocupam com os processos de melhoria no seguimento da avaliação externa, não dando grande importância aos oriundos da autoavaliação. Parece-nos evidente, pois, que pensar nas estratégias de resolução de aspetos a melhorar, apenas, no seguimento dos resultados da avaliação externa, será um processo muito mais moroso do que seria se a situação tivesse sido previamente pensada. Este facto parece deixar entender que a escola não se conhece, não conhece os seus pontos fracos e só, quando obrigada externamente, equaciona a sua resolução. Assim, consumir-se-á muito mais tempo!

Saliente-se que os planos de melhoria 1 (um), 3 (três) e 4 (quatro) referem a integração dos contributos da autoavaliação. Ora este facto poderia deixar perceber que a elaboração do plano de melhoria, porque a escola já se conhecia, teria respeitado os prazos previstos. Contudo, os dados contidos na tabela 2 demonstram precisamente o contrário: os planos de melhoria 3 (três) e 4 (quatro) foram precisamente aqueles que mais alongaram sua elaboração/planificação. Portanto, o que parece evidente, apesar do discurso teórico, é que as escolas/agrupamentos apenas equacionam planos de melhoria no seguimento da avaliação externa, porque esta os impõe. Não resultam, como seria de esperar, da identificação interna dos problemas. Se a avaliação externa contempla ciclos de cerca de 3/4 anos, a autoavaliação, apesar de contínua no tempo, deveria apresentar resultados anuais, de acordo com os quais se elaborariam/reformulariam os planos de melhoria. Como afirmámos, a autoavaliação deveria servir, também, para preparar a avaliação externa. Segundo esta a metodologia, parece-nos que os dois meses para a elaboração de um plano de melhoria seriam suficientes.

Não poderemos deixar de referir como positivo o facto de três em cinco planos dizerem que apresentam contributos da autoavaliação, apesar de terem surgido no seguimento da avaliação externa, e por imposição desta, e de não termos conseguido aceder aos respetivos relatórios de autoavaliação,

No respeitante à análise dos dados recolhidos sobre as propostas de melhoria presentes nos planos poderemos concluir que todas as escolas/agrupamentos atendem ao

identificado nos relatórios de avaliação externa e procuram encontrar estratégias que resolvam os problemas diagnosticados. Os dados permitem, ainda, concluir que há uma percentagem significativa, 66%, de escolas/agrupamentos que integram nos seus planos de melhoria, 1 (um), 3 (três) e 5 (cinco), estratégias que não correspondem a aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa. Por isso, poderemos imaginar que esses aspetos tenham sido identificados pela autoavaliação e que a escola/agrupamento tenha dado prioridade a esses em detrimento daqueles identificados pela avaliação externa.

Nota-se, contudo, alguma falta de consonância. Com efeito, apoiando-nos nas informações justificativas dos respetivos planos, referimos, atrás, que os planos de melhoria 1 (um), 3 (três) e 4 (quatro) resultavam dos processos de avaliação externa e de autoavaliação. Ora, através do cruzamento de dados percebemos que o PM4 trata, apenas, os aspetos a melhorar identificados pela equipa de avaliação externa e que o PM5, apesar de, na sua justificação, dizer apenas que este documento baseou-se nas conclusões apresentadas no relatório produzido pela equipa de avaliação externa da IGE, a verdade é que apresenta uma proposta de melhoria que não tem correspondência com o relatório citado. Esta discrepância pode levar-nos a concluir que embora haja a consciência teórica sobre a necessidade de processos de autoavaliação, nem sempre os resultados da mesma são considerados ao nível da prática.

Por um lado, diz-se que o plano resultou dos processos de avaliação externa e interna, mas nele nada existe que, perceptivelmente, remonte à autoavaliação, por outro, embora se referenciem, apenas, procedimentos de avaliação externa, o plano de melhoria apresenta ações de resposta a aspetos a melhorar que não foram identificadas por esse processo. Parece-nos ainda que concorre para esta ideia a dispersão das propostas de melhoria identificadas como oriundas da autoavaliação que não nos permite identificar uma preponderância clara de aspetos a melhorar, ao contrário do que acontece ao nível da avaliação externa.

Ao nível das prioridades os dados permitem-nos concluir que as escolas/agrupamentos consideram como aspetos prioritários de melhoria tudo o que diga respeito a resultados, a práticas de ensino e a aspetos de autoavaliação e tentam responder aos aspetos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa da IGEC. Estas prioridades mantêm-se, quando acrescentamos as estratégias decorrentes de processos de autoavaliação, como referido.

Isto dito parece-nos plausível retirar as seguintes conclusões:

- Em nenhuma escola do nosso objeto de análise foi possível aceder aos relatórios de autoavaliação;
- Da nossa amostra inicial, em 44,4% das escolas/agrupamentos não foi possível aceder aos planos de melhoria;
- Nenhuma escola/agrupamento de escolas respeitou os prazos de elaboração do plano de melhoria, situando-se a média de excesso em 3 meses;
- Mais de metade dos planos de melhoria em análise referem como ponto de partida os contributos da Avaliação externa e da Autoavaliação:
- Mais de metade dos planos de melhoria em análise apresentam contributos da autoavaliação, embora não de forma consistente;
- De uma forma geral, as escolas/agrupamentos respondem com propostas de melhoria aos aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa;
- Os aspetos a melhorar incidem, sobretudo, nos “resultados académicos”, nas práticas de ensino e nos processos de autoavaliação e melhoria;
- Os **RESULTADOS**, de uma forma geral, as “práticas de ensino” e a “autoavaliação e melhoria” são as prioridades de melhoria selecionadas pelas escolas/agrupamentos.

Tiradas estas conclusões poderemos deduzir que, de uma forma geral, as escolas/agrupamentos procuram responder aos aspetos a melhorar identificados pelas equipas de avaliação externa. Pelo cruzamento dos dados, demonstra-se que os aspetos a melhorar mais relevantes para a avaliação externa, porque mais recorrentes, também são aqueles que obtêm maior resposta nos planos de melhoria. Portanto, os planos de melhoria parecem estar em consonância com os relatórios de avaliação externa. Por outro lado, os contributos da autoavaliação para a elaboração destes planos parecem ser ainda muito escassos.

### 1.3 Entrevista exploratória

Passando, agora para a análise dos dados recolhidos na entrevista com os diretores e iniciando-a pelo **primeiro eixo** e pela primeira categoria, **existência e continuidade da equipa de autoavaliação**, deveremos dizer que, de acordo com os dados apresentados, podemos concluir que é positivo e relevante o facto de, na maioria das escolas, haver uma equipa de autoavaliação a funcionar. Contudo, o facto desta equipa, também na maioria das escolas, não ser homogénea nem ter continuidade ao longo do tempo considera-se um aspeto bastante negativo já que, como se afirma na E1, *estamos sempre a aprender e nunca chegamos lá*. A justificação apresentada assenta sobretudo na *instabilidade do corpo docente* (E1) e *nos horários dos professores e as horas sobrantes desses horários* (E4). Portanto, é de acordo com a disponibilidade anual de horas e de professores que se constitui a equipa de autoavaliação. Num outro caso, refere-se que a equipa de autoavaliação sofreu alterações não só *na sequência da avaliação externa das escolas* como também fruto da necessidade sentida pela escola *de introduzir nessa equipa de autoavaliação outros elementos, nomeadamente os pais*. (E3) Portanto, a alteração da equipa de autoavaliação é consequência, por um lado, da falta de recursos humanos da escola que as obriga a alterar regularmente os elementos e a sua estrutura, mas também fruto do trabalho da avaliação externa e da consciencialização da escola para a necessidade de mudança.

No respeitante à segunda categoria, **constituição da equipa de autoavaliação**, os dados demonstram que, a este nível ainda há algum trabalho a realizar, pois ela deverá ser o mais abrangente possível de forma a poder observar todas as variáveis da escola e a poder acrescentar a esta equipa um olhar externo. A este alargamento apenas respondem 25% das escolas, ao passo que em 75% delas a equipa é composta apenas por elementos internos à escola.

Os dados resultantes da categoria **divulgação dos resultados da auto-avaliação** demonstram ser algo contraditórios. Efetivamente, 50% dos diretores entrevistados disseram-nos que divulgam os dados em várias estruturas e em vários suportes, inclusive no sítio da escola, o que é positivo. Contudo, cruzando estes dados com o afirmado no ponto 2.3, eles não coincidem. De facto, de acordo com a metodologia que seguimos, não nos foi possível aceder aos resultados da autoavaliação, embora 50% das escolas tenham afirmado na entrevista que os divulgam nos respetivos sítios. Terá sido um problema nosso? Ou este facto demonstra uma manifestação de intenções que não corresponde à prática?

Relativamente à categoria **autoavaliação** os dados apontam para uma perceção muito positiva da autoavaliação por parte dos diretores entrevistados. Ela é vista como um

instrumento essencial das escolas para que consigam detetar *aspetos menos positivos e conseguidos e, pelo seu conhecimento, definir uma estratégia de intervenção. Uma organização que não se avalia é uma organização que corre sérios riscos de prestar um mau serviço público (...)* E, portanto, *este prestar de contas é decisivo numa escola (E2)*. Mesmo aqueles que não têm uma equipa de autoavaliação a funcionar corretamente na escola, como vimos, manifestam esse desejo quando se afirma *alguém que nos conseguisse apontar caminhos, pontos fortes, pontos fracos, melhoramentos. Quem me dera ter isso a funcionar na escola (E1)*.

Fica claro, portanto, que a perceção geral sobre os processos de autoavaliação é muito positiva nos diretores entrevistados e que ela é vista como essencial para que a escola possa melhorar os seus processos, os seus resultados e o serviço que presta.

Mais uma vez parece que estes enunciados correspondem a uma manifestação de intenções que não corresponde à prática. Atribuindo toda esta importância à autoavaliação por que razão os relatórios produzidos não são devidamente divulgados e refletidos por toda a comunidade educativa?; por que razão os seus contributos são mínimos na identificação de aspetos a melhorar tratados nos planos de melhoria?; por que razão a equipa de autoavaliação se altera de acordo com a disponibilidade de horários e docentes, não permitindo um trabalho contínuo e consistente? O levantamento destas questões parece-nos pertinente tendo em conta o afirmado pelos diretores sobre a autoavaliação e revelador de alguma contradição entre o campo das intenções e o campo da prática efetiva. Parece não haver, na maioria das escolas/agrupamentos a implementação de estratégias claras que permitam uma eficiente implementação de processos de autoavaliação nas escolas/agrupamentos.

Chegados, assim, ao fim da análise deste primeiro eixo da entrevista, importa sistematizar algumas conclusões:

Aspetos positivos:

- Existe uma equipa de autoavaliação em todas as escolas,
- 50% das escolas divulga os resultados de forma positiva;
- 100% dos diretores entrevistados considera a autoavaliação uma mais-valia para a instituição escolar.

Aspetos negativos:

- Parece haver uma discrepância assinalável entre a importância atribuída à autoavaliação e a sua concretização na prática;

- em 25% das escolas a equipa de autoavaliação não funciona;
- em 75% das escolas não há continuidade dos elementos que compõem a equipa de autoavaliação;
- Em 75% das escolas os elementos que compõem a equipa de autoavaliação são internos à escola.

Destas conclusões parcelares talvez seja possível retirar uma conclusão mais vasta que assenta no facto de ser perceptível a importância que é dada à autoavaliação por parte dos diretores, mas este reconhecimento esbarra, na prática, com constrangimentos vários que não permitem uma efetividade real da autoavaliação nas escolas. No nosso ver, esses constrangimentos poderão assentar, desde logo, na constituição e manutenção da equipa de autoavaliação. Efetivamente, não se poderá conseguir fazer um trabalho rigoroso e metódico, se os atores mudarem constantemente.

Passando para o **segundo eixo** da entrevista, **avaliação externa e autoavaliação**, e no respeitante à primeira categoria **congruência entre a avaliação externa e a autoavaliação** conclui-se que todos os diretores são unânimes em considerar que a imagem que sai da avaliação externa, tendo em linha de conta os aspetos a melhorar por ela identificados, coincide com a imagem que a escola tem de si própria, havendo ou não autoavaliação. Há alguns pontos de discordância como sendo o acompanhamento dos alunos após a escolaridade (E1), ou o fraco envolvimento dos pais na vida da escola (E4), mas, no geral, a escola revê-se nos aspetos a melhorar identificados pela equipa de avaliação externa.

A corroborar esta situação existe o facto de todos os diretores terem respondido que a escola não fez contraditório. Apesar de haver alguns pontos de discórdia, eles não foram suficientes para desencadear o processo de contraditório porque na generalidade a escola revê-se nas conclusões da avaliação externa.

No respeitante à segunda categoria deste eixo, **utilidade da avaliação externa**, os dados recolhidos permitem concluir que, para a totalidade dos diretores entrevistados, a avaliação externa é útil, facto considerado positivo. Contudo, esta utilidade é condicionada por uma série de fatores que a podem limitar ou mesmo eliminar. Por um lado, o indicador que considera a avaliação externa útil, apenas quando a escola se apresenta à avaliação externa da mesma forma como funciona no dia a dia, o que, segundo os diretores entrevistados, nem sempre acontece, atinge uma percentagem de 50%. Por isso, se refere que esta situação configura *baralhar com dados viciados* (E4). Por outro lado, se a escola

não conseguir refletir o relatório de avaliação externa, nem com base nele elaborar um plano de melhoria, a sua utilidade também fica muito reduzida. Com efeito, *este relacionamento é decisivo e se não for feito, o relatório, só por si não conduz a nada* (E2).

Portanto, poderemos concluir que todos os diretores consideram ser útil para a instituição escolar uma avaliação externa. Contudo, esta utilidade requer, por um lado uma atitude proactiva da escola apresentando-se à avaliação externa da mesma forma como funciona no seu dia a dia, ou seja, sem travestimentos e aproveitando os contributos desta para a elaboração de planos de melhoria.

Os dados apresentados na categoria **eficácia da avaliação externa** permitem-nos concluir que, só por si, a avaliação externa não tem eficácia. Para que ela adquira eficácia, a questão da justiça na avaliação é vista como decisiva. É nesta ordem de ideias que se afirma *se a avaliação for justa pode ser eficaz, pode ter utilidade, se não for é mais um momento* (E1), ou *ainda como a avaliação não foi pacífica, houve depois dificuldade na elaboração do plano. Alguns aspetos que foram considerados como fragilidades, não foram assumidos como tal pela comunidade porque nós não víamos isso como uma fragilidade* (E2)<sup>17</sup>. E *como a avaliação externa só será eficaz se for depois refletida nos planos de melhoria e estes monitorizados pela autoavaliação. Só por si não tem qualquer valor* (E2) a questão da justiça adquire uma importância extrema, *até porque só quando nós fomos capazes de assumir aquilo que nos apontavam como fragilidades é que nós conseguimos elaborar um plano de melhoria concreto e de resposta que acabou por ser o segundo plano de melhoria.* (E2)

Por conseguinte, apesar de haver registos que defendem a ineficácia da avaliação externa, a maioria deles permite concluir que ela poderá ser eficaz se for sentida como justa pela comunidade educativa e se, posteriormente, poder ser refletida em planos de melhoria. Temos, então, uma variável relacionada com os avaliadores e uma variável relacionada com a escola e a sua capacidade de transpor os resultados da avaliação externa para um plano de melhoria.

Apesar dos diretores terem apresentado algumas reservas quanto à utilidade e à eficácia da avaliação externa, os dados referentes à categoria **pertinência dos aspetos a melhorar sugeridos pela avaliação externa** permitem concluir que todos são unânimes em considerar que os aspetos a melhorar sugeridos são pertinentes e refletem a imagem que os diretores têm da escola ou aquela saída da autoavaliação. Estes dados encontram eco no afirmado sobre a categoria a) deste eixo. Com efeito, tal como aí afirmámos, há

---

<sup>17</sup> Deve salientar-se que esta observação está relacionada com a avaliação externa realizada no primeiro momento de avaliação e por isso não foi refletida na análise que fizemos porque a mesma se centrou no segundo momento.

alguns aspetos considerados menos pertinentes, mas, no fundo, o seu conjunto reflete a imagem que os diretores têm da escola. Este dado pode permitir discutir os resultados da análise das duas categorias anteriores. Com efeito, se, como se afirma, a avaliação externa consegue criar uma imagem consentânea com aquela que a escola acha corresponder à realidade então, nem que não seja apenas por isso ela será sempre útil e eficaz. Assim, parece-nos que ela cumpre o seu objetivo.

No sentido de percebermos a avaliação que os diretores fazem do atual modelo de avaliação externa centremo-nos nos dados apresentados para a categoria **problematização da avaliação externa**. A sua análise informa-nos que, por um lado, reconhece-se, embora com uma percentagem pequena, 25%, que este segundo ciclo avaliativo trouxe maior justiça à avaliação externa pela introdução do valor de partida e atribui-se-lhe, ainda, a capacidade de mobilizar a escola como sendo *um “balde de água fria” deitado para as organizações e as leva a despertar de uma rotina, de um sono que muitas vezes as aprisiona em esquemas muito apertados de atuação e nem sempre muito eficazes (E2)*. Do lado dos indicadores negativos, encontramos 3 (três) com uma percentagem de 50%. Dentro destes temos o excessivo peso atribuído aos resultados esquecendo *a prestação de um serviço social de inclusão, de acolhimento, de socialização que é feito nos jovens e nas crianças e que é uma componente que, muitas vezes, no modelo não é suficientemente valorizada. (E2)*; a alteração de cinco para três domínios e os três dias de presença na escola que são percecionados como escassos para uma avaliação rigorosa. Expressões como *a importância que dão à avaliação externa que se resume a três dias de uma grande fiscalização (E1)* ou *não é em três dias que estão lá que avaliam uma escola, (E4)* são bem ilustrativos do que afirmámos.

Portanto, apesar de alguns aspetos positivos, os diretores consideram que o modelo de avaliação externa deveria ser revisto de forma a colmatar as deficiências identificadas.

Com a análise desta categoria terminámos o segundo eixo da nossa entrevista e importa agora sistematizar algumas conclusões:

#### Aspetos positivos

- Os resultados da avaliação externa e da autoavaliação são congruentes entre si;
- Todos os diretores consideraram ser útil a avaliação externa;
- Os aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa são considerados pertinentes pelos diretores;
- O modelo de avaliação do segundo ciclo avaliativo trouxe algumas melhorias.

### Aspetos negativos

- A utilidade da avaliação externa está dependente de variáveis internas à escola e a alterações do modelo de avaliação;
- A eficácia da avaliação externa é nula ou depende da justeza da avaliação e da capacidade da escola em traduzir as suas conclusões num plano de melhoria;
- O modelo de avaliação externa deverá ser revisto de forma a aumentar o tempo de permanência da equipa na escola, a atribuir menos peso aos resultados, a rever a questão dos domínios e a ser mais capaz de distinguir as escolas de acordo com os seus contextos.

Por último, detenhamos nos dados apresentados relativamente ao **último eixo** da entrevista, **planos de melhoria**. No respeitante à primeira categoria deste eixo, **momentos, melhoria e causas**, os dados permitem-nos concluir que a maioria das escolas, cerca de 75%, já realizou, até ao momento, dois planos de melhoria, facto considerado como positivo porque, embora não obrigatório, como acontece atualmente, já no anterior ciclo de avaliação externa se defendia a necessidade de elaborar, no seu seguimento, um plano de melhoria que procurasse ter em conta os pontos fracos identificados nessa altura. Como positivo foi considerado, também, o facto de 50% dos diretores terem referido que o plano de melhoria foi elaborado partindo dos contributos da avaliação externa e da autoavaliação, que é o temos vindo a defender ao longo deste trabalho, ressalvando, contudo, o afirmado no ponto 1.2. No reverso da medalha temos as restantes situações que configuram a mesma percentagem de diretores a afirmarem que o plano de melhoria surgiu no seguimento da avaliação externa e mesmo por obrigatoriedade legal. Esta situação poderá permitir-nos concluir que numa percentagem ainda grande de escolas/agrupamentos, os planos de melhoria não surgem de uma necessidade interna, mas antes de uma imposição exterior à escola o que poderá limitar a sua eficácia.

Relativamente à categoria **elementos a considerar para a elaboração do plano de melhoria** os dados permitem concluir que a esmagadora maioria dos planos são elaborados partindo dos resultados da avaliação externa, da autoavaliação ou da consulta aos órgãos de gestão da escola. Apesar do afirmado, vimos no ponto 1.2 que nem sempre é muito perceptível o contributo da autoavaliação na elaboração/planificação dos planos de melhoria. Vimos, também, que os dados deixam antever alguma discrepância nesta situação.

No respeitante à categoria **envolvimento e cumplicidade da comunidade educativa** os dados mostram que na maioria das escolas a comunidade educativa, em especial, pais e alunos, não são chamados a contribuir para a elaboração do plano de melhoria, facto considerado negativo. No lado oposto, temos a presença de um registo em que os pais e os alunos são ouvidos com vista à elaboração e à implementação do plano de melhoria. Com efeito, eles são considerados *peças ativas*. *Há questões no plano de melhoria que foram exclusivamente colocadas pelos pais. Portanto, os pais e os alunos intervêm quer na planificação quer na implementação das estratégias definidas no plano de melhoria (E2)*. Este é quanto a nós o objetivo que se deve prosseguir. Os dados indicam, no entanto, que ainda estamos a alguma distância desse objetivo.

Os dados resultantes da análise da categoria **implementação, resultados e avaliação das estratégias** mostram que a maioria dos indicadores registados se situa no lado positivo do gráfico. Com efeito, ao nível da implementação, na maioria das escolas/agrupamentos as estratégias definidas nos planos de melhoria estão a ser implementadas, senão todas, algumas delas. Há apenas um registo correspondente a uma resposta onde não se conseguiu concretizar aquilo que já estava no terreno. Ao nível dos resultados todos os diretores foram unânimes em considerar que as estratégias definidas estão a produzir melhorias, mesmo o caso em que não conseguimos concretizar o que já estava no terreno, e 75% deles especificam que estas melhorias se centram nos resultados académicos dos alunos e, também, nas suas atitudes. Esta avaliação, contudo, apenas é rigorosa e sistemática em uma escola. Nas restantes, esta avaliação não existe, sendo apenas impressiva. Este será o ponto mais negativo presente nesta categoria.

Por último, na categoria **problematização dos planos de melhoria** aquilo que se deve salientar desde logo é a unanimidade existente em considerar os planos de melhoria importantes para a organização escolar. De salientar, ainda o segundo indicador positivo que, apesar, de ter apenas uma ocorrência reflete o objetivo fulcral dos planos de melhoria. Com efeito, os planos de melhoria devem refletir a aprendizagem da escola assente na reflexão e promover a melhoria das práticas. Apesar de todos os diretores percecionarem os planos de melhoria como importantes, temos, do lado negativo, alguns indicadores que apresentam alguns constrangimentos. Por um lado, a falta de tempo consumido na burocracia da escola que dificulta a implementação das estratégias definidas. Por outro, é colocada a tónica na tutela da escola. Para que as estratégias definidas possam surtir o efeito desejado a tutela teria que dotar as escolas de condições humanas e físicas

adequadas. No entanto, a percepção generalizada de que os planos de melhoria são importantes para a instituição escolar é condição *sine qua non* para a adesão da escola.

Tendo finalizado este eixo pela análise desta categoria, importa, agora, sistematizar algumas conclusões:

#### Aspetos positivos

- Há planos de melhoria realizados com base nos contributos da autoavaliação e da avaliação externa;
- As estratégias definidas no plano de melhoria estão a ser implementadas na maior parte das escolas;
- As estratégias implementadas têm melhorado os resultados escolares dos alunos, assim como as suas atitudes;
- É percepção generalizada que os planos de melhoria são importantes para a organização escolar.

#### Aspetos negativos

- Os planos de melhoria não surgem de uma vontade genuína da escola, mas impostos exteriormente;
- Ausência de uma avaliação sistemática e rigorosa do impacto efectivo das estratégias definidas;
- As escolas deparam-se com constrangimentos temporais, humanos e físicos na implementação das estratégias definidas.

Aqui chegados, será importante sistematizar as conclusões a que fomos chegando ao longo desta análise tendo em conta os três estudos realizados:

#### Como aspetos positivos devemos salientar:

- Alguns planos de melhoria parecem ter respondido a aspetos a melhorar identificados pela autoavaliação;
- Na generalidade, os planos de melhoria respondem aos aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa;
- Existe uma equipa de autoavaliação em todas as escolas, embora nem em todas esteja a funcionar;
- 100% dos diretores consideram os processos avaliativos importantes para a instituição escolar e concordam com a elaboração de planos de melhoria;

- As estratégias de melhoria definidas nos planos estão, no geral, a ser implementadas e têm produzido melhorias visíveis na escola/agrupamento;

Como aspetos negativos saliente-se:

- Notou-se um decréscimo avaliativo das escolas/agrupamentos do primeiro para o segundo ciclos de avaliação externa fruto, por um lado da provável maior exigência por parte da avaliação externa e, por outro, da dificuldade da escola produzir melhorias decorrentes dos aspetos identificados;
- As propostas de melhoria mais recorrentes identificadas pelas equipas de avaliação externa centram-se nas categorias **R**egulação **A**uto**AV**aliação e **S**upervisão **P**rática **L**etiva;
- Em nenhuma escola/agrupamento que compunham o nosso objeto de análise foi possível aceder aos relatórios de autoavaliação e em 44,4% delas não foi possível aceder ao plano de melhoria;
- Além disso, ainda temos registos de equipas de autoavaliação que não funcionam, num número significativo de escolas elas não têm continuidade no tempo, noutras são compostas apenas por elementos internos à escola;
- Os planos de melhoria não surgem de uma vontade genuína da escola/agrupamento e o impacto das suas estratégias não é devidamente avaliada na maioria das escolas.

Sistematizadas estas conclusões será importante adiantarmos uma proposta de intervenção que ajude a resolver alguns dos aspetos negativos enunciados. Esse será o objeto do ponto seguinte.

## **2. Projeto de Intervenção**

No sentido de ultrapassar os problemas anteriormente identificados torna-se imprescindível implementar nas escolas/agrupamentos práticas eficazes de melhoria da organização escolar em todas as suas vertentes. Essa tentativa passa pela obrigatoriedade legal da autoavaliação por forma a que a escola se conheça a si mesma, bem como pela elaboração/planificação de planos de melhoria. Como vimos, no entanto, apesar dos atores considerarem importantes estes processos, a verdade é que a realidade demonstrou que, na prática, a sua implementação efetiva ainda é pouco consistente. Esta falta de consistência poderá passar por uma ausência bastante sentida de formação especializada na área da autoavaliação e dos planos de melhoria. Neste sentido, a formação é percecionada como uma forma de superação pessoal, institucional e de desenvolvimento de novas competências profissionais na área da autoavaliação e dos planos de melhoria.

### **Natureza do Projeto**

Pretende-se com este projeto propor uma formação específica na área da autoavaliação e planos de melhoria dirigida aos diretores das escolas como agentes de uma mudança necessária e a os elementos que integram as equipas de autoavaliação das escolas. Ela terá como tema central o desenvolvimento de processos de autoavaliação, e a elaboração/implementação de planos de melhoria.

### **Fundamentação:**

A necessidade desta formação assenta na exigência dirigida à escola em proceder à sua própria avaliação e ultimamente em elaborar/planificar e implementar planos de

melhoria. Esta exigência não poderia ser feita sem previamente dotar os recursos humanos da escola/agrupamento da formação necessária ao desenvolvimento desse trabalho. Apesar de no artigo. 6.º, da Lei 31/2002, se dizer que a autoavaliação se desenvolve “em permanência” e que “conta com o apoio da administração educativa” verdadeiramente é quase impercetível nas escolas/agrupamentos. Por isso, esta formação torna-se indispensável para colmatar as falhas, ainda existentes, na implementação dos processos de autoavaliação e planos de melhoria.

**Objetivos do projeto: (OP)**

- **OP1** – Dotar os participantes das competências necessárias ao desenvolvimento efetivo de processos de autoavaliação nas escolas/agrupamentos;
- **OP2** – Contribuir para o desenvolvimento ou aquisição das competências necessárias à planificação, implementação e avaliação de planos de melhoria

**Objetivos da formação: (OF)**

- **OP1 – OF1** – Perceber a importância da autoavaliação para o conhecimento interno da organização e como estratégia de prestação de contas a toda a comunidade;
- **OP1 – OF2** – Compreender a importância e a necessidade de uma equipa de autoavaliação homogénea e contínua ao longo do tempo;
- **OP1 – OF3** – Conhecer e problematizar os diferentes modelos de autoavaliação existentes;
- **OP1 – OF4** – Aplicar um modelo de autoavaliação selecionado;
  
- **OP2 – OF1** – Saber planificar um plano de melhoria;
- **OP2 – OF2** – Avaliar, adequadamente, o impacto das estratégias definidas num plano de melhoria;
- **OP2 – OF3** – Implementar um plano de melhoria.

## **Estratégias**

Deve adotar-se um discurso motivador, orientado para a importância das situações em causa e para o facto de, aplicando as técnicas corretas, podermos agir sobre a realidade. Este agir sobre a realidade tem como fim último a melhoria dos resultados académicos e pessoais dos alunos. Ao melhorarmos estes aspetos estamos a melhorar as suas vidas e ao mesmo tempo as nossas porque trabalharemos em locais que nos trarão bem-estar pessoal e profissional.

A explanação dos conteúdos deverá partir do conhecimento que os participantes já trazem, positivos ou negativos, de forma a envolver-los o mais possível numa discussão saudável e profícua.

Os conteúdos a abordar, deverão estar devidamente documentados e serem explanados em diálogo horizontal, sobretudo, aproveitando sempre os contributos oriundos da prática, trazidos pelos participantes.

Deve combater-se sempre os discursos derrotistas trazendo, sempre que possível, exemplos práticos que demonstrem o contrário do que muitas vezes se afirma.

**Localização:** Agrupamento de escolas de Trás-os-Montes.

## **Metodologia**

A formação será desenvolvida ao longo de um ano letivo em três módulos e momentos específicos, num total de 75 horas, das quais 50 presenciais e 25 não presenciais. Esta ação estará limitada a 20 pessoas e a 5 escolas. Desta forma tentar-se-ão atingir os 7 (sete) objetivos anteriormente definidos. Os módulos dividir-se-ão entre:

- 1) abordagem teórica aos processos de autoavaliação e planos de melhoria,** primeiro momento presencial, que terá uma duração de 34 horas repartidas pelos processos de autoavaliação, 17 horas e pelos planos de melhoria, 17 horas. A

repartição destas horas pelos objetivos acima definidos far-se-á no cronograma da ação apresentado abaixo. Este primeiro momento deverá ser calendarizado para o início de setembro e centrar-se-á na explanação teórica dos assuntos a abordar de acordo com a metodologia acima definida.

- 2) monitorização das atividades realizadas**, segundo momento presencial, com a duração de 8 (oito) horas e servirá para apresentação do trabalho realizado ao grupo e discussão dos constrangimentos encontrados assim como das formas de os resolver. Este segundo momento deverá ter lugar em fevereiro/março.
- 3) avaliação conjunta das atividades realizadas e da ação de formação**, terceiro e último momento, também com a duração de 8 (horas) no qual se apresentam os resultados conseguidos, se discutem os constrangimentos encontrados e se adiantam formas de os resolver. Far-se-á também a avaliação da formação. Este último momento deverá ter lugar em junho/julho.

O trabalho que se solicitará aos formandos consiste na aplicação prática, nas suas escolas/agrupamentos, dos conteúdos abordados no primeiro momento desta ação. Partindo do conhecimento aí adquirido, os participantes deverão por em prática as suas competências no desenvolvimento dos processos de autoavaliação e de implementação da melhoria nas suas escolas. As 25 horas não presenciais servirão para a realização desse trabalho, mas também para que o formador possa acompanhar, à semelhança de um amigo crítico, o trabalho que está a ser desenvolvido em cada escola e possa esclarecer, orientar e motivar os formandos.

**Cronograma da ação:**

**Primeiro momento:**

Objetivos/horas	Conteúdos	Estratégias
<b>OP1 – OF1</b> – Perceber a importância da autoavaliação para o conhecimento interno da organização e como estratégia de prestação de contas a toda a comunidade; (3 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As diferentes perspetivas da autoavaliação, segundo Chelimky e Shandish;</li> <li>➤ As motivações para a implementação da autoavaliação, segundo Afonso.</li> </ul>	<p>Diálogo horizontal e vertical;</p> <p>Análise de documentos selecionados.</p>
<b>OP1 – OF2</b> – Compreender a importância e a necessidade de uma equipa de autoavaliação homogénea e contínua ao longo do tempo; (3 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Abordagem do conceito equipa/grupo;</li> <li>➤ Vantagens de uma equipa multidisciplinar</li> </ul>	<p>Apresentação de situações conflituosas e equívocas pela inexistência de orientações de ação</p>
<b>OP1 – OF 3</b> – Conhecer e problematizar os diferentes modelos de autoavaliação existentes; (11 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Modelos de autoavaliação:</li> <li>➤ CAF, EFQM....</li> </ul>	<p>Diálogos horizontais e verticais sobre as vantagens e desvantagens de cada modelo.</p>
<b>OP2 – OF1</b> – Saber planificar um plano de melhoria; (8 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O ciclo do planeamento da melhoria;</li> <li>➤ Elaboração de fichas de melhoria;</li> <li>➤ Definição clara de objetivos quantificáveis.</li> </ul>	<p>Diálogos horizontais e verticais com vista à elaboração de um plano de melhoria, partindo de situações reais.</p>
<b>OP2 – OF2</b> – Saber avaliar o impacto das estratégias definidas num plano de melhoria; (7 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Associação de estratégias a resultados;</li> <li>➤ Como avaliar planos de ação.</li> </ul>	<p>Construção de um modelo de operacionalização de dimensões, facetas e indicadores</p>

Segundo e terceiro momentos:

Objetivos/horas	Conteúdos	Estratégias
<b>OP1 – OF 4</b> – Aplicar um modelo de autoavaliação selecionado; (8 horas)	➤ Clarificação ou aprofundamento dos conteúdos abordados anteriormente.	Exposição oral das atividades já realizadas; Diálogo vertical e horizontal
<b>OP2 – OF3</b> – Implementar um plano de melhoria. (8 horas)	➤ Clarificação ou aprofundamento dos conteúdos abordados anteriormente.	Exposição oral das atividades já realizadas; Diálogo vertical e horizontal

### **Avaliação**

A avaliação final de cada formando será feita numa escala de 0 a10 atribuindo o mesmo peso a cada um dos objetivos e tendo em conta a assiduidade, a participação e qualidade da mesma e o trabalho individual realizado.

### **Recursos:**

Humanos: formador e formandos

Materiais: sala de aula, equipada com computador, data show, e acesso à rede de dados.

Financeiros: os necessários ao pagamento do formador.

## CONCLUSÕES

Depois de termos percorrido caminhos bravios e exigentes, mas também, por isso, enriquecedores e motivadores, chegamos! E agora? Agora, para fecharmos o ciclo, cumpre fazer a tentativa de resposta às questões que no início nos motivaram para a tarefa e, como uma bússola que indica o norte, nos foram guiando ao longo da caminhada.

Na resposta a essas questões iniciáramos não pela principal – como é que a escola lida com os pontos fracos identificados quer pela avaliação externa quer pela autoavaliação de forma a orientar a sua ação para a melhoria? – mas, por aquelas que decorrem desta já que, respondendo a essas responderemos, de alguma forma, à principal.

Vimos então que ao nível da avaliação externa as escolas/agrupamentos sofreram um decréscimo avaliativo do primeiro para o segundo ciclo de avaliação e que o domínio mais penalizado parece ter sido o da Liderança e Gestão. Contudo, não poderemos daqui concluir inequivocamente que as escolas/agrupamentos regrediram relativamente à avaliação anterior na medida em que o primeiro ciclo de avaliação se executou num modelo avaliativo diferente do segundo. Este facto, no entanto, permite-nos levantar duas hipóteses de interpretação. A primeira é que, efetivamente, esta avaliação menos conseguida, poderá resultar de um decréscimo de qualidade ao nível do serviço prestado pelas escolas/agrupamentos, até porque se percebeu que os aspetos a melhorar identificados no segundo ciclo de avaliação eram reincidentes e em número superior aos do primeiro; a segunda é que o modelo de avaliação externa do segundo ciclo poderá ser mais exigente para a instituição escolar. Contudo, a confirmação de qualquer de uma destas hipóteses não coube no âmbito deste estudo, pelo que a sua validação poderá ser objeto de estudo ou estudos ulteriores sobre a problemática da avaliação.

Relativamente à segunda questão, – quais os pontos fracos identificados pela avaliação externa e pela autoavaliação – iniciáramos as conclusões pela autoavaliação, afirmando, à partida, que não nos foi possível aceder aos relatórios produzidos nesse âmbito, pelo que a identificação de pontos fracos por esta via só foi possível de uma forma indireta, ou seja, por aquilo que era perceptível perceber a partir da análise dos planos de

melhoria. Além disso, esta identificação, como vimos, não nos permitiu retirar uma conclusão fortemente sustentada na medida em que, apesar de serem poucos registos, apenas 7 (sete), eles repartem-se por todos os campos de análise. Ainda assim, esta situação permite-nos concluir que os processos de autoavaliação ainda são muito incipientes na maioria das escolas pelo que o seu contributo para a melhoria da organização, é pouco evidente, pese embora a importância que os diretores lhe atribuíram. Consta-se que, na prática, os processos ainda não estão sistematizados e verdadeiramente cimentados, mas parece-nos que, tendo em conta a importância atribuída a este processo pelos diretores, poderemos chegar a esse estágio, com trabalho, empenho e formação. Com efeito, não sendo a autoavaliação condição *sine qua non* de escolas de excelência, uma escola que não se avalia é uma escola que corre o risco de prestar um mau serviço, tal como referia um dos nossos diretores, citando Bolívar.

Passando agora para a primeira parte da questão devemos dizer que os aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa centraram-se nas categorias **R**egulação **A**uto**AV**aliação e **S**upervisão **P**rática **L**etiva. Refira-se, ainda, que a categoria **R**egulação **A**uto**AV**aliação foi considerado aspeto a melhorar em todas as escolas do nosso objeto de análise, no segundo ciclo de avaliação. Este é mais um facto que ilustra o decréscimo avaliativo de que falámos ou, por outro lado a exigência da avaliação externa, nesse ciclo.

No sentido de resolver os problemas diagnosticados as escolas elaboraram, na maior parte dos casos, porque assim lho exigem, planos de melhoria. Relativamente a estes deve dizer-se que, de acordo com a metodologia seguida, apenas foi possível aceder a 5 (cinco) num total de 9 (nove) o que equivale a uma percentagem de apenas 55,5% do nosso objeto de análise inicial, porque as outras não os tinham, ao tempo, disponíveis na sua página eletrónica.

No respeitante aos planos que analisámos, pudemos concluir que, de uma forma geral, tentam responder aos aspetos a melhorar identificados pela avaliação externa, integrando alguns, poucos, contributos da autoavaliação. Parece, contudo, que a sua elaboração/planificação, confinada, na generalidade, aos muros da escola, precisa de ser alargada a toda a comunidade educativa. Além disso, apesar de todos os diretores terem afirmado que as estratégias implementadas, embora não a totalidade das definidas, por impossibilidades várias, tenham produzido melhorias na escola/agrupamento, a verdade é que a sua avaliação, na esmagadora maioria dos casos, é feita de forma impressiva, sem rigor nem sistematicidade. Por conseguinte, para finalizar, autorizamos-nos a afirmar que embora os nossos entrevistados considerem a autoavaliação e os planos de melhoria

como processos potencialmente concorrentes para a melhoria da escola, a sua execução ainda está aquém dos princípios e processos comumente estabelecidos na literatura teórica e formulações legais.

Agora, estaremos, então, aptos para responder à questão essencial da nossa investigação – de que forma a escola gere com os pontos fracos identificados pela avaliação externa e pela autoavaliação, orientando a sua ação para a melhoria? – com as proposições seguintes: a escola responde quase exclusivamente aos pontos fracos identificados pela avaliação externa já que a autoavaliação não produz, na maior parte dos casos, esse conhecimento de forma sustentada; esta resposta é dada através da elaboração/implementação de planos de melhoria que, no entender dos diretores entrevistados, já produziram resultados na organização. Contudo, a planificação, e a avaliação destes planos de melhoria precisam, elas também, de serem otimizadas, na mesma linha do afirmado para a autoavaliação.

No sentido de se poderem matizar os problemas diagnosticados, no seio das instituições escolas, no que concerne, sobretudo, aos processos de autoavaliação e à planificação/implementação/avaliação dos planos de melhoria, avançou-se um projeto de intervenção que, prolongando-se ao longo de um ano escolar e compreendendo uma significativa dimensão prática, procura sensibilizar os gestores para a importância de uma equipa de autoavaliação plural e contínua. Esta equipa, orientada pelos elementos em formação, deverá aplicar na escola/agrupamento respetiva os conteúdos teóricos adquiridos, no desenvolvimento dos processos de autoavaliação e na elaboração/implementação/avaliação do plano de melhoria. Conjugando a teoria com a prática poder-se-á ultrapassar alguns dos constrangimentos identificados.

Agora, sim, pensamos ter fechado o ciclo. Contudo, como o termo de um é sempre, dialeticamente, o início de outro, ou outros, pensamos que a problemática da avaliação e da melhoria eficaz das escolas continuará a engrossar o mar de tinta já gasta, nomeadamente sobre a variável da gestão na implementação destes processos com vista à melhoria efetiva da escola.

## Referências Bibliográficas

- Conselho Nacional de Educação. (2011). Recomendação n.º 1/2011 - recomendação sobre Avaliação das Escolas. *Diário da Republica, 2.ª série, de 07 de janeiro.*
- Afonso, A. J. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. O. Ventura, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade Aveiro.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto- Avaliação de Escolas - pensar e praticar*. Lisboa: ASA.
- Alves, M. d. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves, M. d. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Editora Escolar.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilhim, J. A. (1996). *Teoria Organizacional: estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Chiavenato, I. (1999). *Introdução à Teoria Geral da Administração, 5.ª Ed.* Rio de Janeiro: Campus.
- Clímaco, M. d. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno dos intervenientes. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. V. (Org.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Dias, M. (2005). *Como Abordar... a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, N. F., & Melão, N. F. (2009). *Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar*. Obtido em 29 de Janeiro de 2012, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>
- Franco, D. (2003). *O Site da Escola, uma Janela Aberta para o Mundo*. Obtido em 15 de Dezembro de 2001, de [http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/481/artigo6\\_dulce.pdf?sequence=1](http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/481/artigo6_dulce.pdf?sequence=1)
- Grupo de Trabalho. (14 de julho de 2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa das escolas*. Obtido em 15 de agosto de 2014, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)
- IGE. (2002). *Avaliação integrada das escolas - Apresentação e procedimentos*. Obtido em 25 de agosto de 2014, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE\\_Apres&Proced.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/AIE_Apres&Proced.pdf)
- IGE. (2009). *Avaliação externa da escolas - referentes e instrumentos de trabalho*. Obtido em 15 de julho de 2014, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2010/AEE\\_Referentes.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf)
- IGEC . (10 a 11 de abril de 2007). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt:> <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/AE%20ES3%C2%BACEB%20Miguel%20Torga%20R.pdf>
- IGEC (a). (9 a 11 de janeiro de 2008). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt:> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRN/AEE\\_08\\_Agr\\_Vinhais\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Vinhais_R.pdf)
- IGEC (a). (26 a 28 de janeiro de 2009). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt:> [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Mogadouro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Mogadouro_R.pdf)

- IGEC (a). (16 a 18 de janeiro de 2012). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Norte/AEE\\_12\\_Ag\\_Murca\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_12_Ag_Murca_R.pdf)
- IGEC (a). (7 a 9 de janeiro de 2013). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Norte/AEE\\_2013\\_AE\\_Freixo\\_Espada\\_Cinta\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Freixo_Espada_Cinta_R.pdf)
- IGEC (b). (7 a 9 de janeiro de 2008). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRN/AEE\\_08\\_Agr\\_Mur%C3%A7a\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Mur%C3%A7a_R.pdf)
- IGEC (b). (11 a 13 de fevereiro de 2009). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Valpacos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Valpacos_R.pdf)
- IGEC (b). (27 a 29 de fevereiro de 2012). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Norte/AEE\\_2012\\_Ag\\_Vinhais\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_2012_Ag_Vinhais_R.pdf)
- IGEC (b). (18 a 20 de fevereiro de 2013). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Norte/AEE\\_2013\\_AE\\_Vimioso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Vimioso_R.pdf)
- IGEC (c). (28 a 29 de janeiro de 2008). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2008\\_DRN/AEE\\_08\\_ES3\\_Mirandela\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_ES3_Mirandela_R.pdf)
- IGEC (c). (15 a 17 de abril de 2009). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Carrazeda\\_Ansiaes\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Carrazeda_Ansiaes_R.pdf)
- IGEC (c). (11 a 12 de abril de 2012). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Norte/AEE\\_2012\\_ES\\_Mirandela\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_2012_ES_Mirandela_R.pdf)

- IGEC (c). (11 a 13 de março de 2013). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Norte/AEE\\_2013\\_AE\\_Mogadouro\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Mogadouro_R.pdf)
- IGEC (d). (10 a 12 de dezembro de 2008). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Freixo\\_Espada\\_Cinta\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Freixo_Espada_Cinta_R.pdf)
- IGEC (d). (11 a 13 de maio de 2009). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Vimioso\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Vimioso_R.pdf)
- IGEC (d). (6 a 9 de maio de 2013). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Norte/AEE\\_2013\\_AE\\_Valpacos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Valpacos_R.pdf)
- IGEC (e). (13 a 15 de maio de 2013). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2013-Norte/AEE\\_2013\\_AE\\_Carrazedada\\_Ansiaes\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013-Norte/AEE_2013_AE_Carrazedada_Ansiaes_R.pdf)
- IGEC. (5 a 6 de dezembro de 2011). Obtido em 15 de junho de 2014, de <http://www.ige.min-edu.pt>: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2012\\_Norte/AEE\\_2012\\_ES\\_Miguel\\_Torga\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_2012_ES_Miguel_Torga_R.pdf)
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In J. A. Costas, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Avaliação de organizações educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro. *Diário da República I série-A n.º 294*, pp. 7952-7954.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Despacho Normativo n.º 5848-B. In *Diário da República, 2.º série n.º 72* (pp. 12320-(4)-12320-(8)).

Observatório da Escola. (S/D - A). *Planos de Melhoria da escola - uma introdução*.  
Obtido em 15 de agosto de 2014, de  
<http://observatorio.por.ulisiada.pt/files/pme.pdf>

Observatório da Escola. (S/D - B). *Características de Escolas Eficazes*. Obtido em 8 de  
06 de 2014, de <http://observatorio.por.ulisiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>

Parlamento Europeu. (2001). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho.  
*Jornal Oficial das Comunidades Europeias L 60*, pp. 51-53.

Rocha, L. (2012). Avaliação externa de escolas: lideranças e autoavaliação que  
relação? *EDUSER, revista de educação*, Vol. 4, pp. 44-64.

Santos da Costa, M. R. (2004). *Atrajetória Histórica da avaliação: do dia-à-dia à  
sistematização educacional*. Obtido em 15 de junho de 2014, de  
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>

Santos Guerra, M. Á. (2002). Como um Espelho - avaliação qualitativa das escolas. In  
J. Azevedo, *Avaliação das Escolas - consensos e divergências* (pp. 11-31).  
Lisboa: ASA.

Santos Guerra, M. Á. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*.  
Porto: ASA.

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Tornar visível o quotidiano - teoria e prática de avaliação  
qualitativa das escolas*. Porto: ASA.

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.

Silva, J. A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa  
de avaliação integrada (tese de Doutoramento)*. Obtido em 25 de março de  
2014, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill.

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa:  
Plátano.

# Anexos

## **Anexo 1: Normas de avaliação, explicitação.**

Fonte, (Clímaco, 2005, p. 111 e seg.).

### **Normas de utilidade**

#### **U1. Identificação dos interessados**

As pessoas envolvidas ou afectadas pela avaliação devem ser identificadas, de modo a que os seus interesses possam ser respondidos.

#### **U2. Credibilidade do avaliador**

As pessoas responsáveis pela condução da avaliação devem merecer confiança e ser competentes para realizar a avaliação, de modo que os resultados tenham a máxima credibilidade e aceitação.

#### **U3. Ambiente e projecto da informação**

A informação recolhida deve ter um âmbito suficientemente vasto, para poder responder a um leque variado de questões pertinentes sobre o programa em avaliação e responder aos interesses e necessidades de informação dos seus destinatários e diferentes partes interessadas.

#### **U4. Identificação do quadro conceptual e de valores**

As perspectivas, procedimentos e o racional utilizados para interpretação dos resultados devem ser cuidadosamente descritos, para que as bases dos juízos de valor sejam claras.

#### **U5. Clareza do relatório**

Os relatórios de avaliação devem descrever claramente o programa em avaliação, incluindo a descrição do seu contexto, das finalidades, procedimentos e resultados da avaliação, de modo que a informação essencial seja prestada e facilmente compreendida.

#### **U6. Oportunidade e disseminação do relatório**

Os resultados intercalares significativos e os relatórios de avaliação devem ser disseminados aos utilizadores previstos, de modo a que possam ser utilizados em tempo oportuno.

#### **U7. Impacto da avaliação**

As avaliações devem ser planeadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o seu acompanhamento pelas diferentes partes interessadas, de forma a aumentar a probabilidade da utilidade da avaliação.

### **Normas de viabilidade**

#### **V 1. Procedimentos práticos**

Os procedimentos de avaliação devem ser práticos para evitar ou reduzir a conflitualidade ao mínimo, enquanto dura o período de recolha da informação necessária.

#### **V2. Viabilidade política**

A avaliação deve ser planeada e conduzida antecipando o re-alinhamento das diferentes partes interessadas, a fim de garantir a sua cooperação e para que tentativas possíveis de querer influenciar as diferentes operações da avaliação ou de enviesar os resultados ou fugir as consequências da avaliação possam ser neutralizadas.

#### **V3. Eficácia de custos**

A avaliação deve ser eficiente e produzir informação de valor suficiente que justifique os seus custos.

### **Normas de ética**

#### **E 1. Orientação do serviço a prestar**

As avaliações devem ser desenhadas para apoiar as organizações a orientar a sua 103roje para bem servir os seus diferentes públicos.

#### **E2. Obrigações formais**

As obrigações formais de cada uma das partes a envolver-se na avaliação (o que vai ser feito, como, por quem e quando) devem ser formalizados por escrito, de modo que cada um conheça e aceite as condições contratualizadas e possa formalmente renegociá-las.

#### **E3. Direitos humanos**

As avaliações devem ser concebidas e conduzidas de modo a respeitar os direitos e o bem estar das pessoas.

#### **E4. Relações humanas**

Os avaliadores devem revelar respeito pela dignidade e mérito das pessoas no modo como se relacionam com todos os que estão associados nos diferentes passos da avaliação, de modo que ninguém se sinta ameaçado ou prejudicado.

### **E5. Avaliação completa e justa**

A avaliação deve ser completa e justa no modo como examina e regista os pontos fortes e fracos do programa em avaliação, de modo que os pontos fortes possam ser consolidados e os pontos fracos possam ser discutidos.

### **E6. Acesso aos dados**

As partes formalmente interessadas numa avaliação devem assegurar que o conjunto completo dos resultados obtidos ao longo da avaliação, embora com algumas restrições pertinentes, são acessíveis a todos os que são afectados por este processo de avaliação, e aqueles que têm legalmente direito a receber a informação dos resultados.

### **E7. Conflito de interesses**

Os conflitos de interesse devem ser discutidos de forma aberta e com honestidade, de forma a não comprometer o processo e os resultados da avaliação.

### **E8. Responsabilidade fiscal**

Os salários e despesas do avaliador devem reflectir procedimentos contabilísticos de transparência e ética, de forma a que todas as despesas possam ser contabilizadas e consideradas adequadas.

## **Normas de exatidão**

### **E1. Identificação e documentação do programa**

O programa em avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com precisão, de modo que possa ser claramente identificado.

### **E2. Análise do contexto**

O contexto em que o programa opera deve ser examinado com detalhe suficiente, de modo que possam ser identificadas possíveis influências.

### **E3. Descrição de objectivos e procedimentos**

Os objectivos e procedimentos da avaliação devem ser objecto de monitorização e ser descritos com detalhe suficiente, de modo a poder ser identificados e avaliados.

### **E4. Identificação das fontes**

As fontes de informação utilizadas na avaliação do programa devem ser descritas com detalhe suficiente, de modo a poder ser identificadas e avaliadas.

### **E5. Informação válida**

Os instrumentos de recolha de dados devem ser escolhidos ou desenvolvidos e depois aplicados, de modo a assegurar que a análise e a interpretação que for feita é válida para os fins pretendidos.

#### **E6. Informação fiável**

Os instrumentos de recolha de dados devem ser escolhidos ou desenvolvidos e depois aplicados, de modo a assegurar que a informação obtida é suficientemente fiável para os fins pretendidos.

#### **E7. Informação sistemática**

A informação recolhida, processada e relatada numa avaliação deve ser sistematicamente verificada, e qualquer erro detectado deve ser corrigido.

#### **E8. Análise de informação quantitativa**

A informação quantitativa numa avaliação deve ser adequada e sistematicamente analisada, de modo que todas as questões colocadas possam ser efectivamente respondidas.

#### **E9. Análise de informação qualitativa**

A informação qualitativa numa avaliação deve ser adequada e sistematicamente analisada, de modo que todas as questões colocadas possam ser efectivamente respondidas.

#### **E10. Justificação das conclusões**

As conclusões de uma avaliação devem ser justificadas de forma explícita, para que todas as partes interessadas as possam analisar e avaliar.

#### **E11. Imparcialidade do relatório**

A elaboração do relatório e o modo de o apresentar deve acautelar qualquer distorção causada por sentimentos pessoais ou por desconfianças de alguém envolvido na avaliação, de modo que os relatórios reflectam os resultados da avaliação.

#### **E12. Meta-avaliação**

A própria avaliação deve ser avaliada de maneira formativa e sumativa, segundo estas mesmas normas ou outras, de modo que a sua condução tenha uma orientação adequada e, quando terminar, possa ser detalhadamente examinada nos seus pontos fortes e fracos por qualquer das partes interessadas ou envolvidas.



Voltar

**Anexo 2: Domínios e fatores de análise, AEE (2006-2011).**

Fonte (IGE, 2009, p. 8 e seg..).

DOMÍNIOS	FATORES
<b>1. RESULTADOS:</b>	1.1 Sucesso académico; 1.2 Participação e desenvolvimento cívico; 1.3 Comportamento e disciplina; 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens.
<b>2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO:</b>	2.1 Articulação e sequencialidade; 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula; 2.3 Diferenciação e apoios; 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.
<b>3. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR:</b>	3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade; 3.2 Gestão dos recursos humanos; 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros; 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; 3.5 Equidade e justiça.
<b>4. LIDERANÇA:</b>	4.1 Visão e estratégia; 4.2 Motivação e empenho; 4.3 Abertura à inovação; 4.4 Parcerias, protocolos e projectos
<b>5. CAPACIDADE DE AUTO-REGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA:</b>	5.1 Autoavaliação; 5.2 Sustentabilidade do progresso.

Voltar

**Anexo 3: Perguntas ilustrativas do entendimento dos fatores (IGE).**

Fonte (IGE, 2009, p. 18 e seg.).

**Domínio 1 - Resultados**  
*Como conhece a escola/agrupamento os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?*

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>1.1 Sucesso académico</b>	Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos?	Evolução dos resultados escolares (pelo menos) no último triénio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação pré-escolar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens das crianças.</li> </ul> </li> <li>• Ensinos básico e secundário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ existência de informação/registos relativos ao percurso e evolução das aprendizagens dos alunos:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ taxas de transição/conclusão ou retenção/desistência segundo o ano lectivo, por ano de escolaridade e por ciclo de estudos;</li> <li>▪ taxas de transição dos alunos com Planos de Recuperação e de Acompanhamento – segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade;</li> <li>▪ taxas de transição dos alunos com necessidades educativas especiais;</li> <li>▪ distribuição dos níveis de classificação das Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos: Língua Portuguesa e Matemática;</li> <li>▪ distribuição das classificações dos Exames Nacionais do 9.º ano: Língua Portuguesa e Matemática;</li> <li>▪ distribuição das classificações dos Exames do Ensino Secundário.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.1 Sucesso académico (cont...)	Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados?	Identificação das <i>áreas</i> de sucesso e insucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas/disciplinas com sucesso e insucesso identificadas pela escola.</li> </ul>
	Que elementos se revelaram os principais determinantes dos casos de sucesso? E de insucesso?	Elementos determinantes do sucesso e do insucesso (factores explicativos apresentados pela escola para o sucesso/insucesso)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralidade de factores internos e externos à escola;</li> <li>• Monitorização e avaliação dos resultados escolares:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ práticas de melhoria;</li> <li>○ constrangimentos.</li> </ul> </li> </ul>
	Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?	Realização de análise comparativa dos resultados escolares alcançados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Provas de Aferição dos 4.º e 6.º anos;</li> <li>• Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais de 9.º Ano (Língua Portuguesa e Matemática);</li> <li>• Comparação das classificações internas com as avaliações externas: Exames Nacionais do Ensino Secundário;</li> <li>• Comparação de resultados escolares externos com outras escolas, numa dimensão local e/ou regional.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
	<p>O abandono escolar tem diminuído? Como se compara com o de outras escolas? As ameaças de abandono são precocemente detectadas? Como é que a escola contraria essas ameaças?</p>	<p>Processos de monitorização das situações de abandono e desistência;  Estratégias de intervenção visando a superação do abandono</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução do desempenho da escola em matéria de diminuição do abandono e da desistência dos alunos;</li> <li>• Constrangimentos da escola neste domínio;</li> <li>• Práticas implementadas visando a superação das situações de abandono e de desistência.</li> </ul>
<p><b>1.2 Participação e desenvolvimento cívico.</b></p>	<p>Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?</p>	<p>Envolvimento dos alunos na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular de Escola e do Regulamento Interno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação dos alunos nas equipas responsáveis pela elaboração do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Regulamento Interno;</li> <li>• Frequência dos alunos nas reuniões das equipas;</li> <li>• Outras formas de auscultação/recolha de sugestões dos alunos;</li> <li>• Conhecimento dos Projectos Educativo e Curricular e do Regulamento Interno, pelos alunos.</li> </ul>
	<p>Os alunos participam na programação das actividades da escola?</p>	<p>Participação dos alunos na programação das actividades da escola/agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões e/ou outras formas de envolvimento dos alunos na programação de actividades (Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Turma);</li> <li>• Acolhimento das propostas apresentadas pelos alunos.</li> </ul>
	<p>Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?</p>	<p>Procedimentos de auscultação e responsabilização dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de estratégias de auscultação (Assembleia de Delegados; caixa de sugestões; inquéritos; reuniões; entrevistas; etc.);</li> <li>• Apoio/delegação de tarefas à Associação de Estudantes e/ou a outros grupos de alunos.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>1.2 Participação e desenvolvimento cívico.</b>	Que tipo de responsabilidades concretas na vida da escola são atribuídas aos alunos?	Concretização das responsabilidades atribuídas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade das actividades/tarefas a cargo dos alunos;</li> <li>• Dinâmicas de actuação da Associação de Estudantes.</li> </ul>
	Os alunos têm uma forte identificação com a escola? Que iniciativas toma a escola no sentido de fomentar essa identificação e como a observa?	Identificação com a escola e iniciativas geradoras de sentido de pertença	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação dos alunos face à escola;</li> <li>• Iniciativas/melhorias/actividades promovidas pela escola em resultado das sugestões/reclamações apresentadas pelos alunos.</li> </ul>
	Como se cultiva nos alunos e em todos os que trabalham na escola o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade, a responsabilidade pelo bem-estar dos outros e a convivência democrática?	Ambiente propício ao desenvolvimento da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenções dos diferentes elementos da comunidade escolar na promoção dos princípios da solidariedade e da cidadania;</li> <li>• Iniciativas no âmbito da área não disciplinar de Formação Cívica;</li> <li>• Critérios de avaliação que contemplam as dimensões da participação e desenvolvimento cívico;</li> <li>• Existência de clubes/projectos relacionados com estas dimensões;</li> <li>• Envolvimento de alunos em iniciativas e instituições ligadas ao exercício da cidadania (paz, ambiente, solidariedade...)</li> </ul>
	Como se estimula e se valoriza os pequenos e grandes sucessos individuais?	Valorização dos sucessos dos alunos no domínio do desenvolvimento cívico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativas destinadas a realçar/premiar os progressos realizados ao nível das atitudes e valores.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>1.3 Comportamento disciplina</b>	Os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado?	Disciplina na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção dos diversos actores sobre a (in)disciplina vivida na escola;</li> <li>• Evolução da (in)disciplina nos últimos 3 anos (número de processos disciplinares por ciclo; natureza das medidas aplicadas; tipologia das participações feitas pelos professores, pais e alunos, etc.).</li> </ul>
	Conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola?	Conhecimento e cumprimento das regras de funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega/distribuição do Regulamento Interno;</li> <li>• Publicitação do Regulamento Interno nos meios de difusão de informação utilizados pela escola (jornais, revistas, sites...);</li> <li>• Conhecimento e apropriação de regras e orientações de funcionamento.</li> </ul>
	Os casos mais problemáticos são tratados de forma a não afectar, em geral, os outros alunos e a aprendizagem?	Resolução de casos mais problemáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias de resolução dos casos problemáticos;</li> <li>• Frequência das reincidências.</li> </ul>
	Há um bom relacionamento entre alunos, docentes e funcionários, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos? Há um efectivo reconhecimento e aceitação da autoridade?	Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação dos alunos, docentes e funcionários em relação ao ambiente educativo;</li> <li>• Existência, difusão e cumprimento de normas/código de conduta.</li> </ul>
	Como se fomenta a disciplina, a assiduidade e a pontualidade como componentes de educação?	Fomento da disciplina, da assiduidade e da pontualidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas generalizadas de disciplina, assiduidade e pontualidade;</li> <li>• Critérios de avaliação que contemplem as dimensões da (in)disciplina, da assiduidade e pontualidade.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
1.4 Valorização e impacto das aprendizagens.	<p>Que importância se atribui ao impacto das aprendizagens escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos alunos e nas suas expectativas?</li> <li>• Nas famílias e nas suas expectativas e necessidades?</li> <li>• Nos professores e na sua satisfação?</li> <li>• Na comunidade</li> </ul>	Impacto das aprendizagens nos alunos, nas famílias, nos professores e noutros membros da comunidade local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativas destinadas a diagnosticar as expectativas dos alunos face à escola;</li> <li>• Iniciativas promovidas pela escola tendentes a aumentar as expectativas dos alunos, das famílias e da comunidade local (ex: oferta educativa/formativa);</li> <li>• Iniciativas desenvolvidas pela escola tendentes a satisfazer as necessidades locais e regionais;</li> <li>• Satisfação dos alunos, das famílias, dos professores e de outros membros da comunidade local relativamente ao impacto das aprendizagens.</li> <li>• Atribuição de prémios de mérito e existência do Quadro de Excelência;</li> <li>• Adesão a concursos/projectos que permitam estimular e valorizar o sucesso dos alunos;</li> <li>• Exposição e divulgação de trabalhos na escola e no exterior.</li> </ul>

**Domínio 2 – Prestação do serviço educativo**  
*Para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?*

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>2.1 Articulação e sequencialidade</b>	Há articulação intra e interdepartamental, com coordenação e consolidação científica?	<p>Gestão conjunta e articulada dos programas e orientações curriculares.</p> <p>Articulação intra e interdepartamental na concretização das actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações de médio/longo prazo (anuais/trimestrais) tendo em conta:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ o contexto da escola/ projecto curricular de escola;</li> <li>○ a articulação dos conteúdos e das competências.</li> </ul> </li> <li>• Articulação interdisciplinar evidente nas actividades, nomeadamente no âmbito do Plano Anual/Plurianual de Actividades e dos projectos curriculares de grupo/turma.</li> </ul>
	Há metas e objectivos quer ao nível dos processos quer dos resultados? Quais os departamentos com melhor desempenho, nos sentidos expressos?	Definição de metas e critérios de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento e concretização de metas mensuráveis;</li> <li>• Identificação de situações de sucesso, quer ao nível dos processos quer dos resultados, na sequência do trabalho desenvolvido.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.1 Articulação e sequencialidade (cont...)	<p>Como é feita a coordenação pedagógica entre as unidades que integram o agrupamento? E, ao nível de cada disciplina, como é estimulada a interacção entre os vários professores que a ministram?</p>	<p>Articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de articulação entre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ os docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento;</li> <li>○ os coordenadores dos departamentos, os docentes dos grupos de crianças e os responsáveis pelas actividades de animação e apoio à família;</li> <li>○ os coordenadores dos departamentos, os docentes das turmas e os responsáveis pelas actividades de enriquecimento curricular.</li> </ul> </li> <li>• Coordenação pedagógica e trabalho cooperativo para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ produção e/ou selecção de materiais e recursos didáctico-pedagógicos;</li> <li>○ calibragem de instrumentos de avaliação;</li> <li>○ definição de estratégias de diferenciação pedagógica;</li> <li>○ partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes.</li> </ul> </li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.1 Articulação e sequencialidade (cont...)	<p>Como se garante a sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem e, de forma especial, entre as unidades que constituem o agrupamento? Que responsabilidades assumem as coordenações de grupo e departamento?</p>	<p>Gestão vertical do currículo e da informação sobre o percurso escolar das crianças/alunos Orientação e supervisão dos coordenadores dos departamentos curriculares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acções promovidas pela escola/agrupamento que asseguram a sequencialidade das aprendizagens na transição entre anos e ciclos;</li> <li>• Articulação entre docentes de uma mesma disciplina/área disciplinar de níveis/ciclos diferentes;</li> <li>• Articulação entre professores titulares de grupo/turma/directores de turma da mesma escola e/ou de outras escolas de proveniência/destino dos alunos;</li> <li>• Modo de organização e de operacionalização da articulação entre docentes (com estabelecimento da periodicidade das reuniões, das agendas, formas de registo...).</li> </ul>
	<p>Na transição entre ciclos, há um especial apoio aos alunos e suas famílias, orientando-os nas opções a tomar, nas dificuldades a enfrentar e na preparação prévia aconselhável?</p>	<p>Orientação dos alunos e famílias ao longo do percurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração orientada dos alunos noutros ciclos/níveis de ensino.</li> <li>• Articulação regular e sistemática entre os directores de turma e o Serviço de Psicologia e Orientação;</li> <li>• Actividades de orientação dos alunos e das famílias nas opções a tomar (divulgação de opções e orientação vocacional; actividades de formação e de esclarecimento).</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula</b>	Existe um planeamento individual integrado no plano de gestão curricular do departamento e do conselho de turma?	Planificações de curto prazo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência do planeamento da actividade lectiva com as orientações do departamento (planos de aula, materiais didácticos, instrumentos de avaliação adaptados às diferentes modalidades de avaliação).</li> </ul>
	Como se realiza o acompanhamento e a supervisão interna da prática lectiva dos professores?	Mecanismos generalizados e sistemáticos de acompanhamento e supervisão da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização e avaliação do planeamento individual;</li> <li>• Observação de aulas pelo coordenador e/ou pelo docente com competências delegadas;</li> <li>• Acções de acompanhamento para superação de eventuais dificuldades.</li> </ul>
	Como se realiza a articulação dos docentes de cada grupo/turma em função das características das crianças/alunos?	Articulação dos docentes ao nível do desenvolvimento dos Projectos Curriculares de grupo/turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operacionalização de estratégias e procedimentos comuns na relação pedagógica com crianças/alunos, visando a resolução de problemas persistentes;</li> <li>• Avaliação intermédia dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma.</li> </ul>
<b>2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula (cont...)</b>	Como se garante a confiança na avaliação interna e nos resultados? Como é que os professores procuram calibrar testes e classificações? Que coerência entre práticas de ensino e avaliação? Como e quem analisa os resultados da avaliação contínua dos alunos?	Critérios de avaliação Reflexão sobre as práticas de ensino decorrente da avaliação contínua dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de critérios de avaliação por ano/ciclo;</li> <li>• Elaboração de matrizes comuns para os instrumentos de avaliação;</li> <li>• Utilização de instrumentos de avaliação comuns à mesma disciplina/ano de escolaridade;</li> <li>• Monitorização da aplicação dos critérios de avaliação.</li> <li>• Análise comparada dos resultados dos alunos na mesma disciplina/ano de escolaridade pelas diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica;</li> <li>• Redefinição de estratégias em função dos resultados obtidos.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
2.3 Diferenciação e apoios	Como é que a escola identifica e analisa as necessidades educativas de cada criança/ aluno?	Processo de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos de referenciação das necessidades educativas de cada criança/ aluno.</li> </ul>
	Como é maximizada a resposta às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem?	Abrangência e adequação dos apoios Educativos prestados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas de apoio educativo implementadas para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;</li> <li>○ os alunos com dificuldades de aprendizagem;</li> <li>○ os alunos com capacidades excepcionais ou eventuais situações problemáticas.</li> </ul> </li> </ul>
2.3 Diferenciação e apoios (cont...)	Como são realizadas a diferenciação e a personalização do ensino, atendendo às diferentes capacidades e aptidões dos alunos?	Estratégias de diferenciação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respostas educativas adequadas à especificidade de cada grupo/turma – criança/aluno;</li> <li>• Articulação entre os docentes titulares de grupo/turma/director de turma, pais e encarregados de educação e os técnicos de educação especial ou outros com quem a escola tenha protocolos (em contexto de sala de aula ou não).</li> </ul>
	Como é avaliada a sua eficácia?	Avaliação da eficácia das medidas implementadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispositivos de acompanhamento e avaliação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento;</li> <li>○ dos apoios especializados (relatórios intermédios e final).</li> </ul> </li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.</b>	Como é que a oferta educativa tem em conta as componentes activas ou experimentais, bem como as dimensões culturais e sociais? Como se concretiza a atenção à dimensão artística?	Oferta educativa: componentes activas, culturais, sociais e artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade temática das actividades educativas, de enriquecimento do currículo e de ocupação plena dos tempos escolares;</li> <li>• Integração das componentes activas, culturais, sociais e artísticas nas Áreas de Projecto e de Formação Cívica;</li> <li>• Envolvimento dos alunos;</li> <li>• Impacto da oferta educativa na formação integral dos alunos.</li> </ul>
<b>2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem (cont...)</b>	Como é que as aulas laboratoriais, projectos específicos ou outras actividades são utilizados para fomentar uma atitude positiva face ao método científico? Como se incentiva uma prática activa na aprendizagem das ciências?	Incentivo a práticas activas e experimentais, na aprendizagem das ciências, e a uma atitude positiva face ao método científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programação e realização de actividades experimentais;</li> <li>• Identificação de estratégias em que os alunos tenham um papel activo na sua aprendizagem.</li> </ul>
	Como se desperta para os saberes práticos e as actividades profissionais?	Valorização dos saberes práticos e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projectos e actividades que contemplem os saberes práticos e profissionais;</li> <li>• Iniciativas de ligação às actividades profissionais.</li> </ul>
	Como se estimula, nos alunos, a valorização do conhecimento e se incute a importância da aprendizagem contínua?	Estimulação dos alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento e implementação de actividades que estimulem os alunos para a valorização do conhecimento e da aprendizagem contínua.</li> </ul>

<b>Factores</b>	<b>Perguntas ilustrativas do entendimento do factor</b>	<b>Referentes a ter em conta na avaliação do factor</b>	<b>Indicadores de análise do factor</b>
	Como se procura a adopção, pelos alunos, de critérios de profissionalismo, de exigência, de obrigação de prestar contas, a todos os níveis?	Promoção de profissionalismo, exigência e prestação de contas por parte dos alunos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organização/implementação de actividades com vista ao desenvolvimento de uma cultura de profissionalismo, de exigência e prestação de contas.</li></ul>

**Domínio 3 – Organização e gestão escolar**  
*Como se organiza e é gerida a escola/agrupamento para prestar o serviço educativo?*

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade	O planeamento da actividade tem como principal objectivo as grandes linhas orientadoras dos Projectos Educativo e Curricular de Escola/Agrupamento?	Coerência entre os diversos documentos de orientação educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição de linhas orientadoras no Projecto Educativo;</li> <li>• Coerência/articulação entre Projecto Educativo, Plano Anual/Plurianual de Actividades, Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Grupo/Turma;</li> <li>• Adequação dos Projectos Curriculares de Grupo/Turma às especificidades de cada grupo/turma;</li> <li>• Coerência entre as linhas orientadoras do Projecto Educativo e o planeamento da oferta educativa/formativa.</li> </ul>
	Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?	Contributos das estruturas internas e externas e dos diferentes actores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de acção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos e estruturas que participaram na elaboração dos planos da escola;</li> <li>• Contribuição das entidades internas e externas;</li> <li>• Participação dos diferentes actores na definição de prioridades e planos de acção.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade( cont...)</b>	Como é planeado o ano e feita a distribuição de actividades e tarefas, quer de natureza estritamente pedagógica quer de outra?	Planificação do ano lectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de planeamento, ao nível das diferentes estruturas da escola, sustentado por um diagnóstico que atenda aos recursos humanos e materiais, funcionamento e resultados;</li> <li>• Divulgação atempada do planeamento junto dos diferentes sectores da comunidade educativa;</li> <li>• Existência de critérios e sua aplicação na distribuição de actividades e tarefas.</li> </ul>
	Que critérios orientam a gestão do tempo escolar?	Gestão do tempo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização/funcionamento das actividades lectivas em articulação com as actividades de enriquecimento curricular e outras ofertas educativas;</li> <li>• Articulação das actividades com os horários dos transportes escolares;</li> <li>• Existência de tempos comuns para potenciar a articulação.</li> </ul>
	Como são planeadas e atribuídas as tarefas transversais, como a Área de Projecto e o Estudo Acompanhado?	Programação das áreas transversais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios de atribuição aos docentes das áreas transversais;</li> <li>• Coerência do planeamento das áreas transversais com as metas e prioridades definidas no Projecto Educativo e nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
3.2 Gestão dos recursos humanos	A direcção da escola conhece as competências pessoais e profissionais dos professores e do pessoal não docente e tem-nas em conta na sua gestão?	Gestão das competências profissionais do pessoal docente e não docente e valorização da formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das competências pessoais e profissionais do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Critérios de distribuição de serviço do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Monitorização da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Plano de formação coerente com as necessidades identificadas;</li> <li>• Valorização das competências profissionais decorrentes da formação contínua na distribuição de serviço docente e não docente.</li> </ul>
	Como é feita a afectação dos professores às turmas e às direcções de turma? A relação desenvolvida entre os alunos e entre estes e os professores é considerada na constituição das turmas e na atribuição do serviço docente?	Afectação do pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição/continuidade das equipas pedagógicas;</li> <li>• Critérios para o desempenho do cargo de director de turma;</li> <li>• Continuidade ao longo do ciclo do exercício do cargo de director de turma na mesma turma.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.2 Gestão dos recursos humanos (cont...)</b>	Decorrente da avaliação do desempenho dos professores e do pessoal não docente, apoiam-se e orientam-se aqueles que revelem um desempenho insuficiente? São identificadas acções de formação que possam ajudar a colmatar algumas das dificuldades detectadas?	Dificuldades no desempenho profissional e estratégias de superação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas específicas de acompanhamento do desempenho profissional;</li> <li>• Adequação das acções de formação, planeadas e realizadas, às dificuldades identificadas.</li> </ul>
	Há algum plano e acções específicas para a integração dos professores e outros funcionários colocados pela primeira vez, ou de novo, na escola?	Integração do pessoal docente e não docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de plano de integração dos profissionais;</li> <li>• Tipo e diversidade de actividades destinadas a promover e/ou a facilitar a integração;</li> <li>• Satisfação dos professores e de outros funcionários quanto ao processo de integração.</li> </ul>
	Como é valorizada a dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais?	Dimensão educativa nos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento em projectos de dimensão educativa;</li> <li>• Existência de orientações claras e precisas para o acompanhamento específico de alunos.</li> </ul>
	Qual a capacidade de resposta dos serviços de administração escolar às necessidades da escola?	Qualidade dos serviços de administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos serviços de administração escolar – atendimento, personalização, tempo de resposta, rigor, segregação de funções;</li> <li>• Satisfação dos utentes (alunos, encarregados de educação, professores e outros funcionários) em relação aos serviços prestados.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros</b>	<p>As instalações, espaços e equipamentos da escola são adequados? Existem espaços específicos para as actividades de formação artística e educação física?</p>	<p>Adequação das instalações, espaços e equipamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação das instalações, espaços e equipamentos às necessidades da escola/agrupamento;</li> <li>• Adequação das infra-estruturas e equipamentos às pessoas com mobilidade condicionada;</li> <li>• Estabelecimentos de educação pré-escolar com lista de espera;</li> <li>• Rácio computador/alunos;</li> <li>• Pavilhão gimnodesportivo e espaços descobertos para a prática de educação física;</li> <li>• Espaços para o desenvolvimento da educação artística.</li> </ul>
	<p>Há, a todos os níveis, preocupação com a manutenção, a segurança e a salubridade? As condições laboratoriais são adequadas?</p>	<p>Manutenção, segurança e salubridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vistorias às instalações e equipamentos; plano de emergência;</li> <li>• Realização de simulacros, regras de segurança afixadas nos laboratórios;</li> <li>• Existência de manual de segurança para os espaços de risco/perigo (laboratórios e oficinas);</li> <li>• Monitorização dos acidentes escolares.</li> </ul>
	<p>Os recursos, espaços e equipamentos (nomeadamente refeitório, laboratórios, biblioteca e outros recursos de informação) estão acessíveis e bem organizados?</p>	<p>Acessibilidade e organização dos recursos, espaços e equipamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acessibilidade e frequência de utilização dos recursos, espaços e equipamentos;</li> <li>• Rentabilização dos espaços, recursos e equipamentos.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros (cont...)</b>	No caso dos agrupamentos, como se garante o acesso das diferentes unidades que integram o agrupamento a professores, especialistas ou técnicos de apoio, a instalações, tecnologias de informação e comunicação, projectos nacionais e internacionais, entre outros?	Acesso das diferentes unidades educativas a recursos, espaços, equipamentos e Projectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difusão da informação e das tecnologias de informação e comunicação a todas as unidades do agrupamento;</li> <li>• Acesso de todas as crianças/alunos aos recursos disponíveis;</li> <li>• Participação das unidades do agrupamento nos diferentes Projectos;</li> <li>• Partilha de recursos entre as unidades do agrupamento.</li> </ul>
	O uso dos recursos financeiros disponíveis está alinhado com os objectivos do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e do Plano Anual/Plurianual de Actividades? A escola consegue captar verbas significativas para além das provenientes do Orçamento de Estado?	Coerência da gestão financeira com os objectivos do Projecto Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coerência da gestão financeira com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral e o planeamento das actividades;</li> <li>• Iniciativas de angariação de receitas próprias.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</b>	<p>Existe uma contínua preocupação em atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e as iniciativas da escola?</p>	<p>Incentivo à participação e envolvimento dos pais/ encarregados de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões com os encarregados de educação destinadas a prestar informação sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Regulamento Interno e outros documentos estruturantes;</li> <li>○ planeamento curricular;</li> <li>○ estratégias educativas (actividades de enriquecimento curricular, componente de apoio à família, plano de ocupação dos tempos escolares, planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento).</li> </ul> </li> <li>• Iniciativas promotoras da participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola;</li> <li>• Envolvimento dos pais/encarregados de educação em actividades constantes do Plano Anual/Plurianual de Actividades;</li> <li>• Compatibilização horária das actividades desenvolvidas na escola com a disponibilidade dos pais/encarregados de educação;</li> <li>• Existência de gabinete para o atendimento dos pais/encarregados de educação e para a Associação de Pais;</li> <li>• Monitorização da participação dos pais/encarregados de educação nas</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa (cont...)</b>	Os pais/encarregados de educação conhecem como se trabalha na escola e são apoiados para saber motivar e trabalhar com os alunos em casa?	Conhecimento da realidade educativa por parte dos pais/encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento que os pais/encarregados de educação possuem sobre a organização da escola/agrupamento e o processo de aprendizagem dos seus educandos;</li> <li>• Participação dos pais/encarregados de educação nas reuniões e actividades da escola/agrupamento;</li> <li>• Iniciativas destinadas a apoiar e orientar os pais/encarregados de educação a trabalharem com os alunos em casa.</li> </ul>
	Como é promovida a participação das famílias, dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?	Fomento da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representação dos pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa nos órgãos onde têm assento;</li> <li>• Estratégias indutoras da participação dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa.</li> </ul>
	Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?	Mobilização dos pais/encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa para a resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de iniciativas e de apoios facultados pelos pais/encarregados de educação, autarquias e outras organizações, na concretização de actividades e resolução de problemas.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>3.5 Equidade e justiça</b>	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça? Procuram, para cada caso, as soluções específicas mais adequadas? Evitam recorrer a soluções fáceis, simplesmente como forma de evitar conflitos?	Actuação dos responsáveis em função dos princípios de equidade e justiça	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os documentos estruturantes da escola expressam princípios de equidade e justiça e remetem para a sua concretização;</li> <li>Percepção dos diversos actores relativamente à actuação dos responsáveis da escola.</li> </ul>
	As oportunidades são efectivamente iguais para todos os alunos, na escolha de horários, inserção em turmas, no acesso a experiências escolares estimulantes, etc.?	Promoção da igualdade de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de critérios equitativos na constituição das turmas, elaboração dos horários e no acesso a experiências escolares estimulantes;</li> <li>Promoção da participação dos alunos carenciados nas diversas actividades da escola;</li> <li>Satisfação dos pais/encarregados de educação relativamente à concretização da igualdade de oportunidades.</li> </ul>
	Como se manifesta uma política activa de inclusão socioescolar das minorias culturais e sociais?	Promoção da inclusão socioescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação de medidas de discriminação positiva;</li> <li>Existência de parcerias com entidades externas promotoras de inclusão.</li> </ul>

**Domínio 4 – Liderança**

*Que lideranças tem a escola/agrupamento, que visão e que estratégica estão subjacentes à sua organização e gestão?*

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.1 Visão e estratégia	A gestão hierarquiza e calendariza os seus objectivos, bem como a solução dos problemas da escola por forma a ter metas claras e avaliáveis?	Objectivos, metas e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definição, hierarquização e calendarização de objectivos;</li> <li>Definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis;</li> <li>Estabelecimento de prioridades e de planos de acção para a resolução dos problemas da escola.</li> </ul>
	Que critérios determinam a definição da oferta educativa? A escola tem uma política de diferenciação que lhe permita ser conhecida e reconhecida? Existem áreas de excelência reconhecidas interna e externamente?	Oferta educativa/formativa e áreas de excelência	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de critérios determinantes na definição da oferta educativa;</li> <li>Diversificação e adequação da oferta educativa;</li> <li>Desenvolvimento de actividades promotoras da qualificação de adultos;</li> <li>Identificação de áreas de excelência reconhecidas interna e externamente.</li> </ul>
	A escola pretende ser conhecida e procurada por discentes, docentes e outros funcionários por ser uma referência pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo?	Capacidade de atracção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementação de medidas intencionais para que a escola seja reconhecida e procurada pela sua qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>4.1 Visão e estratégia estratégica (cont...)</b>	Os documentos orientadores expressam com clareza uma visão da escola? Face ao Projecto Educativo e ao trabalho em curso, como se concebe o desenvolvimento da escola nos próximos dez anos?	Visão estratégica e desenvolvimento futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação nos documentos orientadores de uma visão da escola;</li> <li>• Prospectiva do desenvolvimento da escola.</li> </ul>
	Os responsáveis da escola e das diferentes estruturas conhecem bem a sua área de acção, têm uma estratégia e estão motivados?	Áreas de acção, estratégia e motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das áreas de acção por parte das lideranças de topo e intermédias;</li> <li>• Definição e implementação de estratégias de melhoria dos resultados;</li> <li>• Motivação e empenho das lideranças no desenvolvimento das tarefas.</li> </ul>
<b>4.2 Motivação e empenho</b>	A gestão promove uma articulação entre órgãos por forma a que se reconheça, por um lado, o princípio da subsidiariedade e, por outro, se procure valorizar a complementaridade decorrente da natureza das funções e responsabilidades?	Articulação entre os órgãos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de articulação entre os órgãos, respeitando o princípio da subsidiariedade;</li> <li>• Valorização da complementaridade de funções e responsabilidades;</li> <li>• Formas de mobilização dos órgãos para o cumprimento das metas traçadas.</li> </ul>
	Os diferentes actores são incentivados a tomar decisões e a responsabilizarem-se por elas?	Mobilização dos actores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de informação, comunicação, envolvimento e responsabilização dos actores da comunidade escolar.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>4.2</b> Motivação e empenho (cont...)	Eventuais casos de absentismo ou de outros incidentes críticos são monitorizados e existe uma política activa para a sua diminuição? Com que resultados?	Monitorização da assiduidade e de incidentes críticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorização da assiduidade do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Estratégias e procedimentos para evitar o absentismo e atenuar os seus efeitos;</li> <li>• Resultados alcançados.</li> </ul>
<b>4.3</b> Abertura à inovação.	Existe abertura à inovação e capacidade de mobilizar os apoios necessários para a tornar consistente?	Abertura à inovação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativas inovadoras com repercussão nas aprendizagens dos alunos;</li> <li>• Mobilização dos apoios necessários à sua concretização.</li> </ul>
	Perante problemas persistentes, procuram-se novos caminhos e novas soluções?	Soluções inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de problemas persistentes;</li> <li>• Soluções inovadoras encontradas.</li> </ul>
<b>4.4</b> Parcerias, protocolos e projetos	Existem parcerias activas e outras formas de associação em áreas que favorecem ou mobilizam os alunos?	Parcerias, protocolos e outras formas de associação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcerias, protocolos e outras formas de associação com entidades públicas e/ou privadas visando a melhoria da prestação do serviço Educativo (autarquias locais, empresas, Instituições Particulares de Solidariedade Social...);</li> <li>• Envolvimento e participação dos alunos, docentes e não docentes, pais e outros elementos da comunidade educativa;</li> <li>• Divulgação das acções e dos resultados conseguidos;</li> <li>• Benefícios concretos, resultantes das associações estabelecidas e dos projectos dinamizados.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
4.4 Parcerias, protocolos e projetos (cont...)	Procuram-se ligações e articulações com outras escolas?	Articulação e cooperação com outras escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de articulação e cooperação com outras escolas e/ou instituições do ensino superior e seus resultados.</li> </ul>
	A escola ou as diferentes unidades do agrupamento envolve(m)-se em diferentes projectos locais, nacionais e internacionais como forma de responder a problemas reais da educação local e divulga as acções e os seus resultados?	Projectos de âmbito local, nacional e internacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento em Projectos de iniciativa local, nacional e internacional (Ciência Viva, Escolas Promotoras de Saúde, Rede de Bibliotecas Escolares, Computadores, Redes e Internet na Escola, Plano Nacional de Leitura, Tecnologias de Informação e Comunicação, Comenius...), com reflexo positivo na melhoria do serviço Educativo;</li> <li>• Divulgação das acções e dos resultados obtidos.</li> </ul>

**Domínio 5 – Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento**  
*Como garante a escola/agrupamento o controlo e a melhoria deste processo?*

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
5.1 Auto-avaliação	A auto-avaliação é participada, envolvendo activamente a comunidade educativa, desde a fase de concepção até à definição de planos de acção para a melhoria?	Participação da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de participação da comunidade educativa nas diferentes fases do processo de auto-avaliação;</li> <li>• Criação e constituição da equipa de auto-avaliação.</li> </ul>
	A informação recolhida é sistemática, tratada e divulgada?	Recolha, tratamento e divulgação da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha, tratamento e divulgação de informação (inquéritos, dados estatísticos, análises, relatórios...);</li> <li>• Aproveitamento de resultados e intervenções de diversas entidades externas para processos de auto-avaliação;</li> <li>• Divulgação dos resultados da auto-avaliação de forma abrangente.</li> </ul>
	Os mecanismos de auto-avaliação são um instrumento de melhoria da organização, ou seja, a auto-avaliação tem impacto no planeamento e na gestão das actividades, na organização da escola e nas práticas profissionais?	Impacto da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de planos de melhoria;</li> <li>• Efeitos da auto-avaliação no planeamento, na gestão das actividades, na organização e nas práticas profissionais.</li> </ul>

Factores	Perguntas ilustrativas do entendimento do factor	Referentes a ter em conta na avaliação do factor	Indicadores de análise do factor
<b>5.1 Auto-avaliação (cont...)</b>	A auto-avaliação é uma prática contínua e progressiva?	Consolidação e alargamento da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade da prática de auto-avaliação;</li> <li>• Valorização da auto-avaliação em áreas específicas da escola (biblioteca/centro de recursos educativos, tecnologias de informação e comunicação, diversificação da oferta educativa, Projectos...);</li> <li>• Aperfeiçoamento contínuo da auto-avaliação.</li> </ul>
<b>5.2 Sustentabilidade do progresso.</b>	A escola conhece os seus pontos fortes, procura consolidá-los e apoia-se neles para o seu desenvolvimento?	Consolidação dos Pontos Fortes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sustentado dos pontos fortes;</li> <li>• Estratégias de consolidação e melhoria;</li> <li>• Adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria.</li> </ul>
	A escola conhece os seus pontos fracos e tem uma estratégia de melhoria para ultrapassar as dificuldades?	Superação dos Pontos Fracos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sustentado dos pontos fracos;</li> <li>• Efeitos da implementação das acções de melhoria para superação e/ou diminuição das dificuldades.</li> </ul>
	A escola identifica oportunidades que poderão ajudar a alcançar ou a redefinir os seus objectivos?	Aproveitamento das Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das oportunidades;</li> <li>• Estratégias para aproveitamento das potencialidades;</li> <li>• Avaliação dos efeitos potenciais associados ao aproveitamento das oportunidades.</li> </ul>
	A escola identifica constrangimentos que poderão prejudicar o cumprimento dos seus objectivos?	Minimização dos Constrangimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos constrangimentos;</li> <li>• Estratégias de prevenção, superação e/ou minimização do seu impacto.</li> </ul>



**Anexo 4: Escala de classificação Avaliação Externa, (2006-2011).**

Fonte (IGE, 2009, p. 10).

**ESCALA DE AVALIAÇÃO**

**Níveis de Classificação e Descritores:**

**MUITO BOM –**

Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspectos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua acção tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**BOM –**

A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma acção intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As actuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**SUFICIENTE –**

Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma acção com alguns aspectos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As acções de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas acções têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**INSUFICIENTE –**

Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes acções positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspectos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As acções desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.

[Voltar](#)

**Anexo 5: Quadro de referência 2.º ciclo de avaliação com Sugestões de Leitura dos referentes.**

Fonte (Grupo de Trabalho, 2011), adaptado.

Domínios	Campos de Análise	Referentes	Sugestões Leitura Referentes
<b>1. RESULTADOS</b>	<b>1.1 Resultados académicos</b>	Evolução dos resultados internos contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação relativa à avaliação das aprendizagens das crianças da educação pré-escolar;</li> <li>• Taxas de transição e conclusão.</li> </ul>
		Evolução dos resultados externos contextualizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados em exames e provas nacionais;</li> <li>• Valor esperado.</li> </ul>
		Qualidade do sucesso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxas de transição e conclusão com sucesso em todas disciplinas;</li> <li>• Análise de Coortes ou fluxos escolares;</li> <li>• Factores explicativos do sucesso apresentados pela escola.</li> </ul>
		Abandono e desistência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taxas de abandono e de desistência.</li> </ul>
	<b>1.2 Resultados sociais</b>	Participação na vida da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades desenvolvidas na escola da iniciativa dos alunos.</li> </ul>
		Assunção de responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidades atribuídas aos alunos;</li> <li>• Co-responsabilização dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito.</li> </ul>
		Cumprimento das regras e disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas e código de conduta;</li> <li>• Formas de tratamento dos incidentes disciplinares.</li> </ul>
		Formas de solidariedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho voluntário;</li> <li>• Actividades de apoio à inclusão.</li> </ul>
		Impacto da escolaridade no percurso dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seguimento dos alunos após a escolaridade.</li> </ul>
	<b>1.3 Reconhecimento da comunidade</b>	Grau de satisfação da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados dos questionários de satisfação;</li> <li>• Percepção que os diferentes utilizadores têm da escola.</li> </ul>
		Formas de valorização dos sucessos dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciativas destinadas a valorizar os resultados académicos;</li> <li>• Iniciativas destinadas a valorizar os resultados sociais.</li> </ul>
		Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento por parte da sociedade local e nacional.</li> </ul>

Domínios	Campos de Análise	Referentes	Sugestões Leitura Referentes
<b>2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO</b>	<b>2.1 Planeamento e articulação</b>	Gestão articulada do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação curricular vertical e horizontal: planificações;</li> <li>• Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma.</li> </ul>
		Contextualização do currículo e abertura ao meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação dos Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma às características do contexto;</li> <li>• Adequação do Plano Anual de Actividades às especificidades do meio envolvente.</li> </ul>
		Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação explícita nos Projectos Curriculares de Turma;</li> <li>• Articulação, entre ciclos, dos docentes e directores de turma;</li> </ul>
		Coerência entre ensino e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação formativa e integrada para a regulação.</li> </ul>
		Trabalho cooperativo entre docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de colaboração nos diferentes níveis da planificação da actividade lectiva;</li> <li>• Partilha de práticas científico-pedagógicas relevantes;</li> </ul>
	<b>2.2 Práticas de ensino</b>	Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação e coerência das planificações de curto prazo;</li> <li>• Práticas de diferenciação pedagógica.</li> </ul>
		Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos mobilizados para apoio a alunos com necessidades educativas especiais;</li> <li>• Formas de articulação entre as estruturas de apoio.</li> </ul>
		Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de rigor na sala de aula;</li> <li>• Iniciativas destinadas a estimular e valorizar as potencialidades dos alunos;</li> <li>• Criação de ambientes favoráveis à aprendizagem.</li> </ul>
		Metodologias activas e experimentais nas aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de actividades de pesquisa e resolução de problemas;</li> <li>• Metodologia de projecto e actividades experimentais.</li> </ul>
		Valorização da dimensão artística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de actividades e de projectos na área artística;</li> <li>• Oferta educativa promotora do desenvolvimento de competências no domínio artístico.</li> </ul>
		Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de recursos, incluindo as TIC, para as aprendizagens dos alunos;</li> <li>• Critérios para a gestão do tempo escolar.</li> </ul>

Domínios	Campos de Análise	Referentes	Sugestões Leitura Referentes
<b>2. PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO (cont...)</b>		Acompanhamento e supervisão da prática lectiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de monitorização da prática lectiva;</li> <li>• Orientação acompanhada da prática lectiva.</li> </ul>
	<b>2.3 Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens</b>	Diversificação das formas de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralidade de práticas e instrumentos em função das aprendizagens.</li> </ul>
		Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da validade e da fiabilidade dos instrumentos de avaliação;</li> <li>• Elaboração conjunta de provas de avaliação e sua correcção.</li> </ul>
		Monitorização interna do desenvolvimento do currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da eficácia das medidas adoptadas nos Projectos Curriculares de Turma;</li> <li>• Reformulação/adequação das planificações.</li> </ul>
		Eficácia das medidas de apoio educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do sucesso dos alunos com apoio;</li> <li>• Rendibilização dos recursos educativos e do tempo de aprendizagem dos alunos com apoio.</li> </ul>
		Prevenção da desistência e do abandono	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação dos factores que condicionam o abandono;</li> <li>• Medidas de combate à anulação de matrícula e outras formas de desistência.</li> </ul>
<b>3. LIDERANÇA E GESTÃO</b>	<b>3.1 Liderança</b>	Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clareza e pertinência dos objectivos, metas e estratégias;</li> <li>• Pertinência das iniciativas mobilizadoras da comunidade.</li> </ul>
		Valorização das lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de lideranças participativas;</li> <li>• Reconhecimento do papel das lideranças intermédias.</li> </ul>
		Desenvolvimento de projectos, parcerias e soluções inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo ao desenvolvimento projectos, parcerias e soluções inovadoras;</li> <li>• Avaliação de eficácia dos projectos, parcerias e soluções inovadoras.</li> </ul>
		Motivação das pessoas e gestão de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivo à participação dos diferentes actores educativos;</li> <li>• Procedimentos para prevenir conflitos.</li> </ul>
		Mobilização dos recursos da comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização e manutenção dos espaços e dos equipamentos.</li> </ul>
	<b>3.2 Gestão</b>	Critérios e práticas de organização e afectação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão dos recursos tendo em conta as pessoas e o seu bem-estar;</li> <li>• Utilização de critérios equitativos na distribuição de recursos e materiais.</li> </ul>
		Critérios de constituição dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação e aplicação de critérios;</li> </ul>

Domínios	Campos de Análise	Referentes	Sugestões Leitura Referentes
<b>3. LIDERANÇA E GESTÃO (cont...)</b>		grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição e continuidade das equipas pedagógicas.</li> </ul>
		Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das competências profissionais do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Afectação de recursos com formação especializada a determinadas áreas e projectos.</li> </ul>
		Promoção do desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendibilização dos saberes profissionais</li> <li>• Adequação das acções de formações às necessidades identificadas.</li> </ul>
		Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de informação disponibilizada pela escola;</li> <li>• Acesso à informação da escola pela comunidade educativa.</li> </ul>
	<b>3.3 Auto-avaliação e melhoria</b>	Coerência entre a auto-avaliação e a acção para a melhoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação entre os resultados da auto-avaliação e os planos de acção de melhoria.</li> </ul>
		Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização dos resultados da Avaliação Externa.</li> </ul>
		Envolvimento e participação da comunidade educativa na auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação e constituição da equipa de auto-avaliação;</li> <li>• Procedimentos de recolha e de tratamento da informação e sua divulgação.</li> </ul>
		Continuidade e abrangência da auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade dos procedimentos de auto-avaliação;</li> <li>• Progresso e sustentação da auto-avaliação</li> <li>• Adequação das áreas prioritárias às necessidades da escola.</li> </ul>

Voltar

**Anexo 6: Escala de Avaliação AEE, (2011/2012- até ao presente).**

Fonte (Grupo de Trabalho, 2011, p. 54).

**ESCALA DE AVALIAÇÃO**

**Níveis de Classificação e Descritores:**

**EXCELENTE –**

A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

**MUITO BOM –**

A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

**BOM –**

A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

**SUFICIENTE –**

A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

**INSUFICIENTE –**

A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

[Voltar](#)

**Anexo 7: As culturas profissionais dos professores face à autoavaliação e à melhoria eficaz da escola.**

Fonte: Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003, p. 128).

CULTURAS	REAÇÕES	SUGESTÕES
<b>Individualismo</b>	Dificuldade nas estratégias de negociação porque a avaliação é entendida como a avaliação dos professores e os processos de melhoria como uma intromissão no seu trabalho.	Persuadir os opositores de que nem a auto-avaliação da escola é equivalente a avaliação de professores, nem as estratégias de melhoria ignoram a qualidade do que tem sido feito.
<b>Balcanização</b>	Isolamento e corporativismo dos diferentes grupos leva-os a encarar a avaliação e a implementação de medidas de melhoria como uma ameaça ao seu poder.	Constituir grupos heterogéneos com representantes dos diferentes interesses, para assegurar a implementação dos procedimentos de avaliação e de melhoria.
<b>Colegialidade forçada</b>	Alguma resistência individual ou de grupos organizados, por oposição ao poder do líder. Tendem a organizar-se para inviabilizar a avaliação.	Criar um clima favorável à avaliação, envolvendo os “adversários” nas decisões; a gestão deve mostrar abertura, sugerindo que a avaliação do seu desempenho seja uma das dimensões prioritárias da avaliação e mostrando-se disposta a proceder a mudanças.
<b>Colaboração</b>	Facilidade na negociação e predisposição para colaborar nas tarefas inerentes à avaliação e à melhoria.	Rentabilizar o clima favorável para avaliar áreas mais “sensíveis”, como o ensino, e propor medidas tendentes à melhoria do trabalho realizado na sala de aula.
<b>Mosaico fluído</b>	Flexibilidade dos grupos facilitará uma gestão dos seus saberes e disponibilidades, evitando que a auto-avaliação seja uma tarefa penosa.	Rentabilizar o potencial dos diferentes grupos na formação de equipas; estas são flexíveis podendo variar a sua composição e as suas funções ao longo do processo de auto-avaliação e de melhoria.
<b>Grande família</b>	Facilidades iniciais decorrentes do clima de não confronto existentes; aceitação quer da auto-avaliação, quer de medidas de melhoria como uma novidade interessante	Disciplina, atribuição de tarefas precisas e responsabilização individual e de grupo pelo seu desenvolvimento. Dar especial atenção a questões éticas, nomeadamente para garantir a separação dos assuntos da esfera pública e dos da esfera privada.

[Voltar](#)

**Anexo 8: Dimensões de um plano Holístico de melhoria da escola.**

Fonte (Observatório da Escola, S/D - A, p. 10 e seg...).

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências
1.º Ciclo	<b>Envolvimento parental</b>	O envolvimento parental tem um efeito directo e positivo no desempenho dos alunos e é um dos mais fortes preditores do sucesso escolar
	<b>Visão/estratégia</b>	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos
	<b>Potencialização do Desenvolvimento da Leitura</b>	As intervenções com alunos de fraco desempenho académico têm permitido o desenvolvimento e melhoria das competências de escrita e leitura
	<b>Desenvolvimento de Competências sócioemocionais</b>	As competências sociais e emocionais são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também factores de protecção contra problemas de comportamento, perturbações psiquiátricas, sintomas psicológicos como a agressão, depressão e ansiedade e comportamentos de risco das crianças e adolescentes. Em termos académicos, a promoção destas competências melhora o desempenho, qualidade da relação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos com a escola e diminui o insucesso e o abandono escolar precoce.
2.º e 3.º Ciclos	<b>Desenvolvimento profissional dos professores</b>	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
	<b>Desenvolvimento de Competências sócioemocionais</b>	As competências sociais e emocionais são determinantes para o desenvolvimento da criança e do seu bem-estar, sendo também factores de protecção contra problemas de comportamento, perturbações psiquiátricas, sintomas psicológicos como a agressão, depressão e ansiedade e comportamentos de risco das crianças e adolescentes. Em termos académicos, a promoção destas competências melhora o desempenho, qualidade da relação entre professores e alunos, o envolvimento dos alunos com a escola e diminui o insucesso e o abandono escolar precoce.
	<b>Colaboração entre a escola e a comunidade</b>	A investigação sobre a forma como as escolas desenvolvem parcerias com as organizações da comunidade, tem demonstrado a importância do compromisso da escola com o ensino e a valorização da aprendizagem; do conhecimento da comunidade envolvente e dos recursos existentes; do envolvimento da liderança da escola, na promoção de parcerias com as instituições envolventes.

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências
2.º e 3.º Ciclos (cont....)	<b>Visão</b>	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos.
	<b>Ensino individualizado</b>	A investigação sugere que é necessário criar incentivos para os alunos se envolverem no currículo, num contexto baseado nos seus interesses, relacionando as expectativas académicas, com a relevância de um currículo, baseado em interesses que ajude a aprendizagem dos alunos.
	<b>Desenvolvimento profissional dos professores</b>	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
	<b>Clima Social</b>	A promoção efectiva de atitudes sociais positivas, competências interpessoais em todos os alunos, um clima social que inclua sentimentos de segurança física, mas também a possibilidade dos alunos serem valorizados e cuidados (permite o desenvolvimento de sentido de confiança e pertença), quer sejam melhor sucedidos ou não, é fundamental.
	<b>Envolvimento parental</b>	A investigação tem vindo a demonstrar que o envolvimento parental tem um efeito directo e positivo no desempenho dos alunos e é um dos mais fortes preditores do sucesso escolar.
	<b>Tecnologias Educativas</b>	Através das tecnologias, promovem-se oportunidades de aprendizagem activa, orientadas com os estilos de aprendizagem e interesses específicos de cada aluno.
	<b>Elevados Padrões Académicos</b>	Constituem-se como o alicerce para o sucesso académico e fornecem uma definição clara das expectativas para todos os alunos. Os padrões servem como um objectivo comum a estudantes, professores, funcionários escolares, auxiliares de educação e pais, uma vez que têm como objectivo a excelência da educação e do ensino.
	<b>Monitorização Constante</b>	Estas informações facilitam a tomada de decisões conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos tornam-se numa base que serve para identificar áreas de excelência e défice
	<b>Tutoria/Mentoria</b>	Actividades ou estratégias de apoio individualizadas entre um tutor e outro, com o objectivo de apoiar nas necessidades académicas mais genéricas (em questões pessoais, relacionais ou emocionais) ou específicas (como na leitura, escrita, competências específicas) potenciando os desempenhos.

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências
2.º e 3.º Ciclos (cont...)	<b>Currículos alternativos</b>	As escolas devem garantir ofertas de formação alternativas, com possibilidade de conferir qualificação, em programas que dão especial ênfase às necessidades sociais, académicas e de inserção profissional dos alunos.
	<b>Actividades extracurriculares</b>	Promoção de actividades extra-escolares (no período escolar) e de férias, para eliminar perdas de motivação escolar e promover interesses específicos dos alunos, etc. Tais experiências são especialmente importantes com alunos em risco, não só porque promovem actividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola (através de actividades de desporto, actividades lúdicas).
	<b>Liderança</b>	É determinante uma liderança forte na escola, para a melhoria dos níveis de desempenho escolar, qualidade do ensino, aumento do sucesso escolar, capacidade de supervisionar efectivamente o pessoal, gerir os recursos financeiros e manter a organização da escola.
Secundário	<b>Desenvolvimento profissional dos professores</b>	O Desenvolvimento Profissional dos Professores permite que os docentes adquiram conhecimentos técnicos e práticos, os quais fomentam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, potenciando os resultados dos alunos.
	<b>Aprendizagem activa</b>	O ensino e aprendizagem de estratégias que envolvam os alunos, nos processos de aprendizagem, e ajudá-los a encontrar novas formas de resolver problemas, permite não só melhorar o desempenho como os motiva para a aprendizagem contínua.
	<b>Currículos alternativos</b>	As escolas devem garantir ofertas de formação alternativas, com possibilidade de conferir qualificação, em programas que dão especial ênfase às necessidades sociais, académicas e de inserção profissional dos alunos.
	<b>Visão/estratégia</b>	Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos.
	<b>Liderança</b>	É determinante uma liderança forte na escola, para a melhoria dos níveis de desempenho escolar, qualidade do ensino, aumento do sucesso escolar, capacidade de supervisionar efectivamente o pessoal, gerir os recursos financeiros e manter a organização da escola.
	<b>Educação técnica para a carreira</b>	É importante estabelecer um sistema de objectivos, de carreira claros, e um sistema de avaliação de preparação para o superior, que implica a promoção de competências de leitura, compreensão, raciocínio e competências de resolução de problemas.

Níveis de Ensino	Dimensões	Evidências
Secundário (cont...)	<b>Tutoria/Mentoria</b>	Actividades ou estratégias de apoio individualizadas entre um tutor e outro, com o objectivo de apoiar nas necessidades académicas mais genéricas (em questões pessoais, relacionais ou emocionais) ou específicas (como na leitura, escrita, competências específicas) potenciando os desempenhos.
	<b>Actividades extracurriculares</b>	Promoção de actividades extra-escolares (no período escolar) e de férias, para eliminar perdas de motivação escolar e promover interesses específicos dos alunos, etc. Tais experiências são especialmente importantes com alunos em risco, não só porque promovem actividades de aprendizagem (enriquecimento curricular), mas também incentivam o desenvolvimento das relações pessoais, estabelecimento de novas amizades e clima relacional mais positivo na escola (através de actividades de desporto, actividades lúdicas).
	<b>Serviço na comunidade como estratégia de aprendizagem</b>	O desenvolvimento de parcerias entre a escola e serviços educativos da comunidade, promove aprendizagem escolar, o aumento do crescimento pessoal e social, o desenvolvimento da carreira, e a responsabilidade social.
	<b>Colaboração entre a escola e comunidade</b>	O estabelecimento de parcerias entre a escola e organizações da comunidade, fomenta o compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem.
	<b>Elevados Padrões académicos</b>	Constituem-se como o alicerce para o sucesso académico e fornecem uma definição clara das expectativas para todos os alunos. Os padrões servem como um objectivo comum a estudantes, professores, funcionários escolares, auxiliares de educação e pais, uma vez que têm como objectivo a excelência da educação e do ensino.
	<b>Monitorização Constante</b>	Estas informações facilitam a tomada de decisões conducentes à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados recolhidos tornam-se numa base que serve para identificar áreas de excelência e défice.



**Anexo 9: Pontos fracos e aspetos a melhorar presentes nos relatórios de Avaliação externa das escolas.**

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A taxa de transição/conclusão no 1.º ciclo, inferior à média nacional, bem como os fracos resultados nas provas de aferição e nos exames nacionais;</li> <li>• A inexistência de mecanismos internos para supervisão da prática lectiva em sala de aula;</li> <li>• O reduzido aprofundamento do processo de auto-avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aprofundamento da reflexão sobre as causas internas explicativas do insucesso intrínsecas ao processo de ensino e de aprendizagem, com vista à promoção de estratégias eficazes que melhorem os resultados dos alunos;</li> <li>• A generalização das práticas de envolvimento dos alunos na vida da escola, com vista a uma maior corresponsabilização dos mesmos nas decisões que lhes dizem respeito;</li> <li>• A aferição dos critérios de avaliação interna e a calibragem dos instrumentos de avaliação, tendentes a reduzir a discrepância entre as médias das classificações internas e externas;</li> <li>• A promoção da sequencialidade educativa,</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
1 (cont...)		<p>designadamente nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, no sentido de facilitar a transição entre ciclos e níveis de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O incremento nas lideranças intermédias de práticas de reflexão, no sentido de eliminar divergências na atuação dos professores e desenvolver a cultura reflexiva;</li> <li>• O aprofundamento e a consolidação do processo de autoavaliação com vista à melhoria dos resultados dos alunos.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados das provas de aferição dos 4.º e 6.º anos e dos exames nacionais de 9.º ano inferiores às médias nacionais;</li> <li>• A débil articulação horizontal e vertical das aprendizagens ao longo dos três ciclos do ensino básico;</li> <li>• A falta de acompanhamento e supervisão das práticas lectivas dos docentes em sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificação de estratégias capazes de promover os hábitos de trabalho e a elevação de expetativas nos alunos do 3.º ciclo, visando a melhoria do seu desempenho académico;</li> <li>• A criação de mecanismos de seguimento dos alunos após a escolaridade em ordem à (re)orientação da ação educativa;</li> <li>• O acompanhamento da prática letiva em contexto de</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
<b>2 (cont...)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A precária partilha de experiências com outras escolas mais próximas.</li> </ul>	<p>sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A monitorização dos reforços de aprendizagem nas disciplinas com maior insucesso nos 2.º e 3.º ciclos, contribuindo para uma análise mais consistente e precisa do seu impacto;</li> <li>• O aprofundamento e a consolidação do processo de autoavaliação, com consequentes planos de melhoria, monitorização das medidas implementadas e avaliação dos impactos produzidos.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os fracos resultados dos alunos, no 3.º ciclo e no ensino secundário;</li> <li>• A inexistência de reflexão regular e sistemática sobre a evolução dos resultados escolares dos alunos;</li> <li>• A débil sequencialidade educativa entre os níveis e ciclos de ensino;</li> <li>• A reduzida actividade experimental no ensino das ciências;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificação e implementação de estratégias e práticas eficazes, no sentido de promover a melhoria do desempenho académico dos alunos;</li> <li>• A criação de mecanismos de acompanhamento dos percursos dos alunos em ordem à (re)orientação da ação educativa do Agrupamento;</li> <li>• A promoção de práticas generalizadas e consolidadas de sequencialidade educativa no sentido de eliminar</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspectos A melhorar (2.º Ciclo)
<b>3 (cont...)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A debilidade dos documentos estruturantes do Agrupamento;</li> <li>• A inexistência de supervisão formal no acompanhamento da prática lectiva em sala de aula;</li> <li>• A insuficiente formação contínua para os assistentes operacionais;</li> <li>• A fragilidade do processo de auto-avaliação, enquanto instrumento de melhoria do Agrupamento.</li> </ul>	<p>roturas na transição de ciclos e níveis de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, visando a monitorização da eficácia do planeamento individual em termos do sucesso académico e o desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>• A aferição dos critérios de avaliação interna e a calibragem dos instrumentos de avaliação, tendentes a reduzir a discrepância entre as médias das classificações internas e externas, com especial relevo no ensino secundário;</li> <li>• O incremento nas lideranças intermédias de práticas de reflexão e articulação, no sentido de eliminar divergências na atuação dos professores e desenvolver o trabalho cooperativo e uma cultura reflexiva;</li> <li>• A implementação, no processo de autoavaliação, de uma cultura de monitorização efetiva e permanente da eficácia das ações propostas para que enverede por</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
<b>3 (cont...)</b>		um caminho sustentado e de eficácia;
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As taxas de retenção e abandono escolar no 3.º ciclo, sobretudo no 9.º ano, inferiores às nacionais, bem como o insuficiente desempenho dos alunos nas provas de aferição do 6.º ano e nos exames do 9.º ano;</li> <li>• As reduzidas expectativas da população e dos próprios alunos face ao papel social e profissional da educação;</li> <li>• A escassez de iniciativas que visem aumentar as expectativas dos alunos e das suas famílias face à escola, materializada na inexistência de cursos de formação profissionalizante e de educação e formação de adultos;</li> <li>• A ausência de uma prática generalizada e sistemática da componente experimental das ciências no desenvolvimento do currículo, bem como a constatação de algumas insuficiências no que respeita à inovação tecnológica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificação de estratégias capazes de promover a elevação de expectativas nos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, visando a melhoria das suas aprendizagens;</li> <li>• A implementação de uma cultura de participação ativa e generalizada por parte dos alunos na vida do Agrupamento, potenciadora do desenvolvimento das suas competências sociais;</li> <li>• O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>• A avaliação sistemática da eficiência/eficácia dos projetos e parcerias, em ordem a possibilitar a sua adequação e eficácia para a melhoria sustentada do Agrupamento;</li> <li>• A maior abrangência do processo de autoavaliação, tornando-o extensivo a mais domínios do</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
<b>4 (cont...)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A fraca participação dos pais na vida e na dinâmica escolares;</li> <li>• A fraca consolidação do processo de auto-avaliação do Agrupamento.</li> </ul>	funcionamento do Agrupamento.
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A carência de espaços físicos e de material didático, essencialmente na escola sede;</li> <li>• A falta de um psicólogo no quadro do Agrupamento que permita fazer o diagnóstico e o acompanhamento das situações problemáticas e do apoio vocacional;</li> <li>• A frágil articulação curricular;</li> <li>• A ausência de procedimentos sistemáticos de monitorização da prática lectiva em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados nos exames do 9.º ano, com uma tendência decrescente no último triénio;</li> <li>• O envolvimento dos alunos, designadamente os dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, na organização da vida escolar e na programação, execução e corresponsabilização das atividades;</li> <li>• Os processos de supervisão da prática letiva em sala de aula;</li> <li>• A generalização de metodologias ativas e experimentais;</li> <li>• O débil envolvimento dos pais nas dinâmicas do Agrupamento;</li> <li>• A abrangência do processo de autoavaliação e a participação da comunidade educativa na sua</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspectos A melhorar (2.º Ciclo)
<b>5 (cont...)</b>		concretização.
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A falta de formalização de alguns processos críticos, de uma quantificação dos objectivos que os transformem em metas avaliáveis e da ausência de prioridades para a acção, de que é exemplo o Projecto Educativo;</li> <li>• A ausência de reflexão organizada, disseminada por toda a organização estruturante. A reflexão é feita ao nível dos órgãos de gestão e administração, mas há dificuldade em fazê-la descer até à base da organização;</li> <li>• A inexistência de um modelo estruturado de auto-avaliação, global, sistémico e coerente;</li> <li>• A inexistência de Serviços de Psicologia e Orientação Escolar (SPO) de modo a garantir um acompanhamento geral e individualizado aos alunos e suas famílias, na transição entre ciclos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados escolares, particularmente as taxas de conclusão do 12.º ano e os exames de Língua Portuguesa e Matemática do 9.º ano;</li> <li>• As taxas de anulação de matrícula nos cursos profissionais.</li> <li>• O processo de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula;</li> <li>• A aferição dos critérios de avaliação interna e a calibragem dos instrumentos de avaliação;</li> <li>• A valorização das lideranças intermédias e a participação do pessoal docente e não docente;</li> <li>• Os circuitos de informação e comunicação interna e externa;</li> <li>• O processo de autoavaliação que sustente e apoie planos de melhoria;</li> </ul>
<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As taxas de transição do 3º ciclo, inferiores aos referentes nacionais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As taxas de conclusão no 9.º ano, bem como os resultados dos exames nacionais do 9.º ano e do</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
7 (cont...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ausência de um processo estruturado de auto-avaliação, global, sistémico e coerente;</li> <li>• A reduzida participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola;</li> <li>• A falta de metas claras e avaliáveis a alcançar durante o período de vigência do Projecto Educativo;</li> <li>• A inexistência de supervisão da prática lectiva em sala de aula.</li> </ul>	<p>ensino secundário;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As práticas de auscultação dos alunos no sentido de incentivar neles uma maior participação na vida escolar;</li> <li>• A rentabilização efetiva das modalidades de apoio para suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• O acompanhamento e a supervisão direta da prática letiva em sala de aula;</li> <li>• A dinamização dos encarregados de educação para uma participação mais ativa na vida da Escola;</li> <li>• A abrangência e consolidação do processo de autoavaliação.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da taxa de abandono escolar no 3º ciclo;</li> <li>• Ausência de um plano estratégico e sistemático de combate ao insucesso escolar, visível no decréscimo das taxas de sucesso nos anos terminais de todos os ciclos de ensino;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados dos alunos nas avaliações externas;</li> <li>• A sistematicidade da monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula;</li> <li>• A generalização do trabalho cooperativo entre os professores;</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
8 (cont...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A reflexão pouco consistente das estruturas de orientação educativa sobre os elevados índices de insucesso escolar, com predomínio na responsabilização do contexto sócio-económico e cultural da área de influência do Agrupamento;</li> <li>• Inexistência de supervisão e de um acompanhamento sistemático das práticas lectivas na sala de aula;</li> <li>• Lideranças empobrecidas pelo não exercício efectivo de competências específicas;</li> <li>• Ausência de continuidade e consistência estratégica dos projectos e parcerias;</li> <li>• Vacuidade do processo de auto-avaliação, sem um quadro de referência assente em metas e em procedimentos de monitorização comensuráveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A consolidação do processo de autoavaliação e o seu alargamento a outras áreas organizacionais.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As taxas de insucesso nos 8.º e 9.º anos de escolaridade;</li> <li>• A débil articulação inter e intradepartamental e de sequencialidade entre os 2.º e 3.º ciclos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento de uma estratégia organizacional concertada, com mecanismos de devolução de informação e de monitorização de práticas educativas, para que o sucesso escolar seja consistente e</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
9 (cont...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A inexistência de mecanismos internos para supervisão e acompanhamento da prática lectiva em sala de aula;</li> <li>• A falta de objectivos claros e de metas objectivas passíveis de concretização e avaliação;</li> <li>• A pouca abrangência e participação do processo de auto-avaliação do Agrupamento.</li> </ul>	<p>generalizado;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A gestão articulada do currículo em conjugação com dinâmicas de continuidade pedagógica e sequencialidade das aprendizagens, com reflexos na melhoria das aprendizagens das crianças e dos alunos;</li> <li>• O acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional;</li> <li>• A monitorização do desenvolvimento do currículo, dos resultados escolares e das medidas de promoção do sucesso escolar adotadas, com vista à reorientação da intencionalidade das respostas educativas implementadas;</li> <li>• A ação das lideranças intermédias, enquanto percursoras da gestão e articulação do currículo, com impacto na prestação do serviço educativo;</li> </ul>

Escola/ Agrupamento	Pontos Fracos (1.º Ciclo)	Aspetos A melhorar (2.º Ciclo)
9 (cont...)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• A consolidação do processo de autoavaliação e a valorização dos respetivos resultados, para conceção de planos de melhoria, estruturados, monitorizados e consequentes.</li> <li>• A emergência de atuações mais interventivas de mobilização de todos os parceiros da comunidade educativa, na concretização de projetos e atividades comuns, com impacto na melhoria dos resultados académicos dos alunos.</li> </ul>



**Anexo 10: Quadro das Categorias.**

Código	N.º	Categoria	Descrição
AHVSE	1	<b>Articulação horizontal/vertical e Sequencialidade Educativa</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem ausência ou dificuldade na sequencialidade dos diferentes níveis de ensino.
AEIT	2	<b>Atividade experimental/Inovação tecnológica</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem ausência/deficiência da componente experimental nas ciências, assim como insuficiências ao nível da inovação tecnológica
CAE	3	<b>Combate ao abandono escolar</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, refiram ausência de planos estratégicos ou estratégias concertado no combate ao abandono escolar
DRIE	4	<b>Discrepâncias entre resultados internos e externos</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem haver claras discrepâncias entre a avaliação interna e a avaliação externa, independente do nível de ensino.
DE	5	<b>Documentos estruturantes: projeto educativo...</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram debilidades/fragilidades ou incongruências ao nível dos documentos estruturantes da escola/Agrupamento de escolas.
EFMD	6	<b>Espaços Físicos e Materiais Didáticos</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram ausência/carência de espaços físicos e/ou Materiais Didáticos.

Código	N.º	Categoria	Descrição
EEAEE	7	<b>Expectativas face à educação: alunos/encarregados de Educação</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem nulas/fracas expectativas dos intervenientes face à educação.
FCAO	8	<b>Formação contínua: assistentes operacionais</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, refiram deficiências ao nível da formação contínua dos assistentes operacionais
Lid.	9	<b>Lideranças</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, refiram deficiências ou necessidade de incremento ao nível das lideranças de topo ou intermédias.
MAAE	10	<b>Mecanismos de acompanhamento dos alunos após a escolaridade</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, identifiquem a necessidade de criar mecanismos de acompanhamento dos alunos após a conclusão da sua escolaridade.
MAA	11	<b>Medida de Apoio aos Alunos</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram existir fraca rentabilidade das medidas de apoio definidas para os alunos.
OF	12	<b>Oferta Formativa</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram limitações ao nível da oferta formativa da escola/agrupamento de escolas
PAEE	13	<b>Participação dos alunos/EE na vida da escola</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, refiram ausência ou fraca participação quer dos alunos quer dos Encarregados de Educação na vida da escola e nas decisões que lhes dizem respeito.

Código	N.º	Categoria	Descrição
<b>PE</b>	<b>14</b>	<b>Partilha de experiências</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem falta/ausência de partilha de experiências com outras escolas/agrupamentos de escolas ou instituições ligadas ao ensino.
<b>PP</b>	<b>15</b>	<b>Projetos e Parcerias</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, descontinuidade/falta de avaliação de projetos e parcerias.
<b>RORE</b>	<b>16</b>	<b>Reflexão e definição de estratégias sobre a Organização e resultados escolares</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem falta/ausência/inconsistência de reflexão e de estratégias por parte da liderança sobre processos organizativos ou melhoria dos resultados escolares nos diferentes ciclos
<b>RAAV</b>	<b>17</b>	<b>Regulação e AutoAvaliação.</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, deficiências ou necessidades de incremento ao nível dos processos de regulação e autoavaliação.
<b>RPAE</b>	<b>18</b>	<b>Resultados Provas de Aferição/Exames</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem fracos resultados na avaliação externa em todos os ciclos de ensino.
<b>SPO</b>	<b>19</b>	<b>Serviços de SPO</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que, refiram ausência de serviços de SPO na orientação dos alunos e possa implicar no sucesso dos alunos.
<b>SPL</b>	<b>20</b>	<b>Supervisão da prática letiva</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram ausência ou inconsistência de aspetos reguladores da prática letiva dentro da sala de aula.

Código	N.º	Categoria	Descrição
<b>AMP</b>	<b>21</b>	<b>Taxas de anulação de matrícula nos profissionais</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que refiram elevadas taxas de anulação de matrícula nos profissionais.
<b>TTCSE</b>	<b>22</b>	<b>Taxas de Transição/Conclusão/ Sucesso Escolar</b>	Nesta categoria integrar-se-ão todas as ocorrências que indiquem resultados abaixo da média nacional ou diminuição de sucesso, nos diferentes ciclos de ensino.

[Voltar](#)

**Anexo 11: Quadro de Análise dos Planos de Melhoria.**

PLANO DE MELHORIA	Avaliação externa			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
PM – 1	Resultados	Resultados académicos	A identificação de estratégias capazes de promover os hábitos de trabalho e a elevação de expectativas nos alunos do 3.º ciclo, visando a melhoria do seu desempenho académico;	- Turma “Fénix”	1/1
		Resultados sociais	A criação de mecanismos de seguimento dos alunos após a escolaridade em ordem à (re)orientação da ação educativa;	-----	1/0
	Prestação serviço educativo	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	A monitorização dos reforços de aprendizagem nas disciplinas com maior insucesso nos 2.º e 3.º ciclos, contribuindo para uma análise mais	-----	1/0

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
PM – 1 (cont...)		s	consistente e precisa do seu impacto;		
		Práticas de ensino	O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;	- observação direta na sala de aula no que respeita a metodologias, aos conteúdos programáticos, instrumentos de avaliação e resultados.	1/1
	Liderança e Gestão	Autoavaliação e melhoria	O aprofundamento e a consolidação do processo de autoavaliação, com consequentes planos de melhoria, monitorização das medidas implementadas e avaliação dos impactos produzidos.	- reformular a Equipa de Avaliação interna, integrando elementos da equipa TEIP com reuniões semanais e mensais	1/1
Totais			5	3	5/3
PM – 1	Propostas de melhoria presentes no plano sem correspondência no relatório de Avaliação Externa			- Assessorias pedagógicas para o 1.º ciclo - Gabinete de Apoio ao Aluno e	

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
PM – 1 (cont...)				Família (GAAF)	
				- Formação interna de professores	
				- Pais na escola.	
PM – 2	Resultados	Resultados académicos	Os resultados dos alunos nas avaliações externas;	- criação de uma estratégia integrada de melhoria do sucesso educativo: geração luminosa.	1/1
	Prestação serviço educativo	Práticas de ensino	A sistematicidade da monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula;	- Supervisão pedagógica	1/1
		Planeamento e articulação	A generalização do trabalho cooperativo entre os professores;	- trabalho cooperativo	1/1
	Liderança e Gestão	Autoavaliação e melhoria	A consolidação do processo de autoavaliação e o seu alargamento a outras áreas organizacionais.	-----	1/0
Totais			4	3	4/3

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
PM – 3	Liderança e Gestão	Gestão	O desenvolvimento de uma estratégia organizacional concertada, com mecanismos de devolução de informação e de monitorização de práticas educativas, para que o sucesso escolar seja consistente e generalizado;	-----	1/0
	Liderança e Gestão	Liderança	A emergência de atuações mais interventivas de mobilização de todos os parceiros da comunidade educativa, na concretização de projetos e atividades comuns, com impacto na melhoria dos resultados académicos dos alunos.	-----	1/0
	Prestação do serviço educativo	Planeamento e articulação	A <b>a)</b> gestão articulada do currículo em conjugação com <b>b)</b> dinâmicas de continuidade pedagógica e <b>c)</b>	a) Gestão articulada do currículo <ul style="list-style-type: none"> <li>• harmonizar processo de avaliação no ensino básico;</li> </ul>	3/1

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
<b>PM – 3</b> <b>(cont...)</b>			sequencialidade das aprendizagens, com reflexos na melhoria das aprendizagens das crianças e dos alunos;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação curricular vertical</li> </ul> b) ..... c).....	
		Práticas de ensino	O acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional;	- Observação da prática letiva em sala de aula	1/1
		Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	A monitorização do <b>a)</b> desenvolvimento do currículo, <b>b)</b> dos resultados escolares e das <b>c)</b> medidas de promoção do sucesso escolar adotadas, com vista à reorientação da intencionalidade das respostas educativas implementadas;	a)..... b) Análise dos resultados escolares dos alunos do ensino básico c) .....	3/1
	Liderança e Gestão	Liderança	A ação das lideranças intermédias, enquanto percursoras da gestão e articulação do currículo, com impacto na	- implementação de testes de avaliação comuns na disciplina de matemática do 3.º CEB e ES	1/1

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
PM – 3 (cont...)			prestação do serviço educativo;		
	Liderança e Gestão	Autoavaliação e melhoria	A consolidação do processo de autoavaliação e a valorização dos respetivos resultados, para conceção de planos de melhoria, estruturados, monitorizados e consequentes.	- Consolidação do processo de autoavaliação.	1/1
Totais			11	5	11/5
PM – 3	Propostas de melhoria presentes no plano sem correspondência no relatório de Avaliação Externa			- Aprender a disciplina na sala de aula	
				- Apoios educativos.	
PM – 4	Resultados	Reconhecimento da comunidade	A identificação de estratégias capazes de promover a elevação de expectativas nos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, visando a melhoria das suas aprendizagens;	- Elevar as expectativas dos alunos e melhorar as suas aprendizagens	1/1
		Resultados	A implementação de uma cultura de	-Potenciar o desenvolvimento de	1/1

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
<b>PM – 4 (cont...)</b>		sociais	participação ativa e generalizada por parte dos alunos na vida do Agrupamento, potenciadora do desenvolvimento das suas competências sociais;	competências sociais	
	Prestação do serviço educativo	Práticas de ensino	O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;	- promover o desenvolvimento profissional dos docentes e o acompanhamento da prática letiva	1/1
	Liderança e Gestão	Autoavaliação e melhoria	A avaliação sistemática da eficiência/eficácia dos projetos e parcerias, em ordem a possibilitar a sua adequação e eficácia para a melhoria sustentada do Agrupamento;	-avaliar a eficácia dos projetos de parceria	1/1
<b>PM – 4 (cont...)</b>		Autoavaliação e melhoria	A maior abrangência do processo de autoavaliação, tornando-o extensivo a	-promover a abrangência do processo de autoavaliação.	1/1

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
			mais domínios do funcionamento do Agrupamento.		
Totais			5	5	5/5
<b>PM – 5</b>	Resultados	Resultados académicos	Os resultados nos exames do 9.º ano, com uma tendência decrescente no último triénio.	- melhorar os resultados dos alunos nas provas de aferição e exames nacionais.	1/1
		Resultados Sociais	O envolvimento dos alunos, designadamente os dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, na organização da vida escolar e na programação, execução e corresponsabilização das atividades	- Promover o envolvimento dos alunos na vida escolar; criação de clubes; quadros de honra; divulgação de trabalhos dos alunos.	1/1
	Prestação do serviço educativo	Práticas de ensino	Os processos de supervisão da prática letiva em sala de aula;	Promover o acompanhamento direto da prática letiva.	1/1
			A generalização de metodologias ativas e experimentais	-----	1/0
			O débil envolvimento dos pais nas	- promover o envolvimento dos pais.	1/1

PLANO DE MELHORIA	<u>Avaliação externa</u>			PROPOSTAS PLANO MELHORIA	SÍNTESE DOS REGISTOS
	DOMÍNIOS	CAMPOS DE ANÁLISE	ASPETOS A MELHORAR		
<b>PM – 5 (cont...)</b>			dinâmicas do Agrupamento;		
	Liderança e Gestão	Autoavaliação e melhoria	A abrangência do processo de autoavaliação e a participação da comunidade educativa na sua concretização.	- promover a abrangência do processo de autoavaliação.	1/1
Totais			6	5	6/5
<b>PM – 5</b>	Propostas de melhoria presentes no plano sem correspondência no relatório de Avaliação Externa			- promover a articulação entre os ciclos de ensino.	
Totais Gerais			31	21	31/21



## **Anexo 12: Guião da entrevista aos diretores.**

A entrevista estruturou-se em três eixos fundamentais:

1. Existência de autoavaliação antes de avaliação externa:
  - 1.1 Quando foi constituída a primeira equipa de autoavaliação?
  - 1.2 Houve alterações a essa equipa desde a sua criação até ao presente? Quais? Porquê?
  - 1.3 Que elementos constituem a equipa de autoavaliação, atualmente?
  - 1.4 A equipa de autoavaliação está a funcionar regularmente?
  - 1.5 Como são dados a conhecer à comunidade escolar os resultados da autoavaliação?
  - 1.6 Qual a sua opinião sobre o processo de autoavaliação?
  
2. Congruência entre autoavaliação e avaliação externa:
  - 2.1 Acha pertinentes os aspetos a melhorar, sugeridos pela equipa de avaliação externa?
  - 2.2 A escola fez contraditório?
  - 2.3 Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?
  - 2.4 As conclusões da autoavaliação e da avaliação externa foram consonantes entre si? Se não, quais os pontos de maior dissonância?
  
3. Planos de Melhoria:
  - 3.1 Quando foi desencadeada a elaboração do primeiro plano de melhoria?
  - 3.2 Quantos planos de melhoria já foram elaborados para o seu agrupamento?
  - 3.3 O que levou a esse desencadeamento?
  - 3.4 Que elementos/informações estiveram na base da elaboração/planificação dos planos de melhoria?
  - 3.5 Qual foi o envolvimento da comunidade educativa, em especial pais/encarregados de educação e alunos, na planificação e/ou implementação do plano de melhoria?
  - 3.6 Depois da elaboração/planificação do plano de melhoria que “démarches” foram instituídas para implementar a melhoria no agrupamento?

3.7 As estratégias definidas produziram melhoria no agrupamento?

3.8 Como foi feita a avaliação das mudanças introduzidas?

3.9 Qual a sua opinião sobre os processos de melhoria?

[Voltar](#)

**Anexo 13: Resumo a escrito das entrevistas realizada aos diretores.**

Entrevista realizada em 24 de Setembro de 2014

1. Existência de autoavaliação antes de avaliação externa:

1.1 Quando foi constituída a primeira equipa de autoavaliação?

*A primeira equipa de autoavaliação foi constituída já há uns anos. Nós constituímos a primeira equipa de autoavaliação em 2009. No entanto, nós nunca conseguimos constituir uma equipa de autoavaliação bem constituída, foi sempre uma equipa de remendos, com os professores que naquele ano nós conseguíamos trabalhar. A mobilidade do nosso corpo docente é tanta que temos uma dificuldade imensa de dar sequência ao grupo de trabalho dos anos anteriores.*

1.2 Houve alterações a essa equipa desde a sua criação até ao presente? Quais? Porquê?

*Constantemente, quase todos os anos nós mudámos a equipa. Esta situação deve-se à instabilidade do corpo docente desta escola. As pessoas que estão no quadro da escola, que são muito poucas, o quadro é muito pequenino já têm os cargos de coordenação, das lideranças intermédias e que não têm mais tempo disponível. Os nossos professores estão carregados de cargos. Eu acho que a equipa de avaliação interna devia ter alguém que orientasse os professores, ou os professores deveriam estar, primeiro motivados, e depois saber o que é uma avaliação interna, o que se faz, o que se quer, o que se pretende com ela e depois saber como se faz. Nós andamos a aprender, todos. Estamos sempre a aprender e nunca chegamos lá.*

1.3 Que elementos constituem a equipa de autoavaliação, atualmente?

*Formalmente a equipa está constituída por três professores, um dos quais, o coordenador TEIP, por um representante da associação de pais, que por acaso é a sua presidente, e por um Assistente Operacional. Até há dois anos nós tínhamos na equipa um aluno, mas decidimos retirá-lo porque temos escolaridade regular apenas até ao 9.º ano e o ensino profissional tem pouca representatividade.*

1.4 A equipa de autoavaliação está a funcionar regularmente?

*Está a funcionar, embora não de uma forma muito sistemática. Está a fazer algum trabalho que consiste, ainda, na recolha de elementos. Situação que se mantém desde o ano passado. Ainda não passamos à fase de tratamento de dados. No entanto se nós pensarmos em todos os dados que é preciso recolher no final do ano para o plano de melhoria a recolha e o tratamento de dados foi feita com rigor. Mas esta análise ainda não passou para um trabalho sistemático da equipa de autoavaliação da escola. Não foi a equipa de autoavaliação que pegou naqueles dados e que disse,*

*depois de os analisar, aquilo que era preciso mudar. Ainda não conseguimos que a equipa de autoavaliação produzisse um relatório final.*

### 1.5 Como são dados a conhecer à comunidade escolar os resultados da autoavaliação?

*Não podemos dar a conhecer os resultados da autoavaliação porque ainda nunca tivemos resultados consistentes, ou seja, ainda não conseguimos elaborar um relatório consistente do trabalho da autoavaliação. Nós temos consciência desta limitação e, por isso mesmo, quando a equipa de avaliação externa visitou o nosso agrupamento, uma das primeiras informações que demos foi que não temos resultados do processo de autoavaliação. Identificamos imediatamente esta situação como um ponto fraco.*

### 1.6 Qual a sua opinião sobre o processo de autoavaliação?

*Eu acho que a autoavaliação é importante, eu acho que é muito importante. Eu gostava muito de ter aqui na escola uma equipa bem constituída, a saber fazer uma correta autoavaliação. Eu acho que era uma mais-valia. Alguém que nos conseguisse apontar caminhos, pontos fortes, pontos fracos, melhoramento. Quem me dera ter isso a funcionar na escola.*

## 2. Congruência entre autoavaliação e avaliação externa:

### 2.1 Acha pertinentes os aspetos a melhorar, sugeridos pela equipa de avaliação externa?

*Alguns são pertinentes, outros nem tanto. Contudo, no seu conjunto, acho que sim, que são pertinentes, embora uns, quanto a nós, adquirem uma pertinência maior que outros. Por exemplo, o acompanhamento da prática letiva em sala de aula é muito pertinente, por outro lado, o aspeto a melhorar que consiste na criação de mecanismos de seguimento dos alunos após a escolaridade, não nos parece de grande pertinência, apesar de estar a ser muito valorizado. Além disso, como nós só temos ensino regular até ao 9.º ano à partir daí têm que sair de casa para continuarem os estudos. Nós não temos possibilidade de fazer um acompanhamento dos alunos e além disso não temos forma de reorientar a prática educativa. Esta questão pode ser importante, mas para nós não é tão importante como os outros.*

### 2.2 A escola fez contraditório?

*Fizemos contraditório relativamente à avaliação realizada no primeiro momento de avaliação. Relativamente ao segundo não fizemos, achámos que, no geral, estava bem.*

### 2.3 Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?

*Eu acho-a útil. Não sei se a acho eficaz. Uma avaliação se for bem feita tem sempre utilidade. Contudo, a importância que dão à avaliação externa, que se resume a três dias de uma grande*

*fiscalização, que para quem anda aqui há muito tempo e queira brilhar prepara bem esta avaliação e dá a volta. Eu disse isso ao inspetor. No último dia, quando eles reúnem connosco, eu disse que deveria estar a começar. Também já tinha obrigação de saber mais um bocadinho porque já tive uma anterior, mas essa não nos correu mal! Eu disse à equipa inspetiva que não tínhamos “encenado” esta avaliação, mas se fosse hoje nós íamos preparar a escola para a avaliação. Nós deixámos que a equipa inspetiva a visse no seu funcionar do dia a dia. Eu abri portas de salas à sorte, sem saber minimamente o que ia encontrar e, por isso, eles e eu vimos e ouvimos o que não gostaríamos ou não queríamos ter visto, aulas demasiado expositivas, por exemplo. Tive como resposta da equipa que eu fiz muito bem, eu sei, mas a verdade é que isso vai ficar registado. Se eu tivesse dedicado o meu tempo todo para a avaliação externa havia coisas que a equipa não ia ver. Mas eu deixei correr. Isto é verdade, a gente sabe há escolas que preparam: fazem reuniões com os funcionários, eu não fiz, fazem reuniões com os professores, fazem reuniões gerais... eu vou fazer uma reunião geral para preparar a avaliação externa? Vou dizer aos meus colegas para dizerem isto ou aquilo? Eu não falei com ninguém. Eu disse à Associação de pais para escolher os pais: façam, registem e no fim... Portanto, se for bem feita é útil e serve. E tem que ser feita desta forma. Claro que depois podemos ter surpresas.*

*Além disso, a alteração da estrutura dos domínios penaliza muito as escolas. Na anterior avaliação éramos avaliados em 5 domínios e agora reduziu para três. Quando lemos os documentos, antes da avaliação iniciar, achámos que iríamos ter pior avaliação que a anterior. Essa correu bem. Tivemos dois muito bom. Correu muito bem, foi muito boa avaliação. A segunda avaliação também não correu mal, tivemos três BOM, comparando com outras escolas, não correu mal. Nós até estávamos a pensar que ao nível dos resultados iríamos ter uma pior avaliação. Mesmo assim, eu não simulei, não preparei, eu avisei a escola no primeiro dia de aulas do segundo período que íamos ter inspeção. Não há tempo para nada! Numa interrupção letiva, como a do Natal, as pessoas estão na sua vida e eu deixei a escola decorrer normalmente. Não fiz alterações rigorosamente nenhuma. A avaliação também depende muito da equipa inspetiva. A conclusão que eu chego depois da avaliação externa é que para a inspeção aquilo que interessa são os resultados. Se interessar só isso não é preciso deslocarem-se à escola. Ora, recapitulando, a avaliação externa é útil, quando feita sem travestimentos da escola, a escola tem que se mostrar real, tal como funciona no dia a dia.*

*Quanto à sua eficácia, ela só poderá ser eficaz se a escola a sentir justa. Quando digo que a segunda avaliação não correu mal em termos de resultados finais de domínios não quer dizer que não tivéssemos achado esta avaliação injusta. Alias, durante a permanência da equipa inspetiva na escola, os três dias, eu senti a escola preocupada, foi um aspeto muito positivo que eu tirei, eu senti a escola unida, senti a escola zangada com a inspeção, senti os professores pela primeira vez*

*incomodados porque estava a ser posto em causa o que não era verdade: a desmotivação. E os professores estavam mesmo zangados com eles. Houve mesmo um painel em que uma colega não se calou. Eu senti quer os professores, quer os funcionários preocupados com o desenrolar de todo o processo. Senti a escola a ser violentada em determinadas questões que eles achavam que não estavam corretas. Portanto se a avaliação for justa pode ser eficaz, pode ter utilidade, se não for é mais um momento.*

2.4 As conclusões da autoavaliação e da avaliação externa foram consonantes entre si? Se não, quais os pontos de maior dissonância?

*Quando fazemos uma autoavaliação temos tendência a sobrevalorizar os nossos aspetos positivos. Por norma consideramo-nos bons. Eu acho que o resultado da avaliação externa não é muito diferente daquilo que eu acho que a escola é. As imagens são mais ou menos consentâneas. Não há grande diferença. Alias, nós até pensamos que falhamos mais do que aquilo que vem referido no relatório da avaliação externa. Nós não temos relatórios de autoavaliação, não temos a equipa a funcionar em pleno, mas sabemos como as coisas estão. E no geral, os resultados da avaliação externa são consentâneos com aquilo que nós conhecemos da escola.*

3. Planos de Melhoria:

3.1 Quando foi desencadeada a elaboração do primeiro plano de melhoria?

*O primeiro plano de melhoria da escola, foi desencadeado em 2012, para implementar em 2012-2013.*

3.2 Quantos planos de melhoria já foram elaborados para o seu agrupamento?

2 planos de melhoria. O primeiro no ano de 2012, e o segundo em 2013, no âmbito do projeto TEIP3 e no seguimento do processo de avaliação externa.

3.3 O que levou a esse desencadeamento?

*O que levou ao desencadeamento dos planos de melhoria foi a avaliação externa e a integração da escola no projeto TEIP3, para o qual é também obrigatório a elaboração de um projeto de melhoria. No seguimento da avaliação externa nós enviamos para a IGEC um plano de melhoria elaborado com base no plano de melhoria TEIP3.*

3.4 Que elementos/informações estiveram na base da elaboração/planificação dos planos de melhoria?

*Os resultados académicos dos alunos, registos de indisciplina, atas de conselhos de turma.*

3.5 Qual foi o envolvimento da comunidade educativa, em especial, pais/encarregados de educação e alunos, na planificação e/ou implementação do plano de melhoria?

*O plano de melhoria foi elaborado/planificado, apenas por elementos internos à escola e dinamizado, sobretudo, por elementos da direção.*

### 3.6 Depois da elaboração/planificação do plano de melhoria que “démarches” foram instituídas para implementar a melhoria no agrupamento?

*Já temos coisas no terreno. A grande inovação decorrente deste plano de melhoria foi a implementação da turma “Fenix”, agrupar alunos por níveis de competência. Esta estratégia está devidamente implementada no terreno e a funcionar normalmente. Na mesma linha temos a implementação das Assessorias Pedagógicas que trouxeram um maior dinamismo às aulas e cortaram com o sistema tradicional das aulas. Mas isto graças ao projeto TEIP3 nos permitir ter mais recursos. Temos mais um professor de Português, mais um Professor de Matemática, o que permite criar essa dinâmica nas turmas. Sem o TEIP3 não tínhamos recursos para poder implementar esta estratégia. As estratégias definidas ao nível da supervisão pedagógica também foram implementadas e estão a surtir efeitos positivos. Neste momento, as portas das salas já começam a estar abertas, e não falamos de uma abertura física. Há departamentos cujos elementos aderiram completamente à abertura das portas da sala de aula, outros que ainda não atingiram esse número, mas o objetivo é que todas sejam abertas. Estamos a trabalhar nesse sentido. Mais uma vez o projeto TEIP3 é muito importante ao nível dos recursos que pode proporcionar. Nós temos a colaboração de um perito externo, que é uma mais-valia para a escola, na medida em que ajuda na alteração de hábitos há muito enraizados, assim como a possibilidade de disponibilizar formação de qualidade aos professores. Ele funciona como um parceiro. Há uma mudança de hábitos por parte dos professores, por exemplo, já se fala, dentro da escola, sem qualquer imposição por parte da direção, de trocas de aulas entre os professores, ou seja, os professores vão dar aulas às turmas dos colegas. “Tu não podes, não tem mal, eu dou a aula por ti”. Há departamentos que funcionam melhor do que outros, isto tem a ver com as pessoas.*

*No sentido dos professores se articularem entre si a direção definiu um ou dois tempos semanais comuns nos horários dos professores, inserido no trabalho de estabelecimento, para os professores poderem planificar o trabalho a desenvolver nas turmas. A direção não controla a assiduidade destas reuniões, mas as pessoas são responsáveis e estão presentes porque sabem que as aulas a dar têm que estar planificadas convenientemente entre si. As pessoas são muito responsáveis nesse sentido.*

### 3.7 As estratégias definidas produziram melhoria no agrupamento?

*As estratégias definidas para o agrupamento produziram melhorias sem dúvida nenhuma.*

### 3.8 Como foi feita a avaliação das mudanças introduzidas?

*Como não há equipa de autoavaliação a funcionar de forma sistemática e consistente ao longo do tempo, não temos uma avaliação rigorosa para apresentar. Contudo, temos algumas conclusões formuladas pela equipa TEIP. Esta equipa tem muitos registos. Inicialmente reunia semanalmente. É de acordo com as conclusões dessa equipa, não muito sistemáticas, e a observação que fazemos diretamente no terreno que conseguimos fazer essa avaliação.*

### 3.9 Qual a sua opinião sobre os processos de melhoria?

*Eu acho que estes processos são importantes, mas há uma manifestas falta de tempo para a implementação das estratégias definidas. Quando nos apercebemos o tempo já passou e as estratégias não foram devidamente implementadas. O tempo é curto para tudo aquilo que nos é pedido e para as respostas que temos que dar. O dia a dia da escola é de tal maneira intenso que não se consegue dar resposta a tudo. Talvez tenhamos muita carga burocrática e depois falte tempo para trabalhar o que é importante. Sabemos que não pode estar tudo concentrado na direção, mas aí voltamos ao mesmo problema. Se não estás tu à frente, quem está? Olhas para trás e mão está lá ninguém porque não há. Também há o problema dos recursos. Nós fazemos o plano no início do ano a pensar e a projetar determinados recursos e depois não acontece nada assim. Nós temos uma estratégia específica para uma determinada turma, mas o professor que vem não te “dá conta do recado”. Claro que esta situação, nesta escola, está relacionada com a instabilidade do seu corpo docente o que dificulta muito a implementação de estratégias previamente definidas. Não se consegue uma continuidade efetiva.*

Entrevista, realizada em 25 de Setembro de 2014

1. Existência de autoavaliação antes de avaliação externa:

1.1 Quando foi constituída a primeira equipa de autoavaliação?

*Eu constituí, na escola, uma equipa de autoavaliação, logo que tomei posse como diretor, ou seja, há cerca de sete, oito anos atrás. A equipa foi logo constituída porque quando tomei posse, a escola já tinha uma avaliação externa programada, situação desencadeada, ainda, pela anterior gestão. Eu entrei já com uma avaliação externa calendarizada. A primeira avaliação da escola que se realizou em 2008.*

1.2 Houve alterações a essa equipa desde a sua criação até ao presente? Quais? Porquê?

*Permanentemente. Permanentemente há alterações porque as equipas são formadas tendo por base os horários dos professores e as horas sobrantas desses horários, assim como as suas características. Tem havido apenas um professor que se tem mantido ao longo deste percurso todo que serve de fio condutor. Mas acho que a equipa nunca foi a mesma nestes sete anos. Este ano até o professor que se tem mantido como fio condutor não sabemos se se vai manter na escola porque é o professor de Religião e Moral e ainda não foi colocado nem sabemos se ficará na escola.*

1.3 Que elementos constituem a equipa de autoavaliação, atualmente?

*Os elementos que constituem a equipa varia também. Posso dizer que é só constituída por professores procurando que tenha um elemento de cada ciclo. Quer isto dizer que serão, no mínimo, três pessoas, mas poderão ser quatro, cinco, sendo que já chegou a ter seis pessoas.*

1.4 A equipa de autoavaliação está a funcionar regularmente?

*Estamos em início de ano letivo, ainda não está propriamente a funcionar. Estamos a avaliar o resultado do ano passado, o relatório que nos foi apresentado o ano passado. A equipa apresenta todos os anos um relatório. Todos os anos eu costumo pedir à equipa de autoavaliação que se centre nos resultados escolares, este aspeto é fundamental, mas, depois, peço-lhes sempre que me avalie um dos sectores. Por exemplo, já foram avaliados os transportes, a cantina, o bar, a biblioteca, se bem que a Biblioteca tenha uma avaliação própria, mas os utentes têm uma visão diferente e, neste caso, os utentes são os alunos. Mas portanto, têm-se feito vários inquéritos e o tratamento simples dos dados recolhidos. Através da recolha e tratamento destes dados conseguimos perceber os pontos fortes e os aspetos a melhorar em cada sector.*

### 1.5 Como são dados a conhecer à comunidade escolar os resultados da autoavaliação?

*Nós temos dois trabalhos diferentes. O primeiro tem a ver com a avaliação dos alunos de final de período que é feito estatisticamente e em comparação com os anos anteriores. Por exemplo, à disciplina de matemática, o 6.º ano tem este ano uma média de resultados de 2,3 e no ano passado teve, no primeiro período, uma média de 2,1. Há aqui uma diferença. Mas estes alunos são os que estavam no ano passado no 5.º ano portanto temos que ter no mesmo quadro os resultados destes alunos no 5.º ano de forma a poder perceber a evolução dos resultados. É desta forma que são apresentados os resultados dos alunos que é feita por disciplina, ano e turma. Estes resultados são apresentados numa reunião geral que se faz logo na primeira ou segunda semanas do período seguinte. Este trabalho de análise estatística dos resultados é feito pela equipa de autoavaliação. A análise dos resultados discute-se nessa reunião e depois também em departamento. Mas, primeiro, discutimos ali todos. Por exemplo, eu sei exatamente que o Inglês, no 8.º ano está muito abaixo do que se espera tendo em conta o Francês e o Português porque enquanto o Português e o Francês têm média de 3,2, por exemplo, o Inglês tem 2,9. Nós sabemos exatamente quem está a dar notas menos boas. Nós trabalhamos ali globalmente estes dados, sem acusar ninguém, mas alertando para as situações: “atenção que aqui a História não está bem”; “O Inglês não está correto”. Depois desta análise em conjunto, as situações descem ao respetivo departamento e com os mesmos dados analisam-se as situações e trazem-se ao Pedagógico as reflexões feitas em departamento. O resultado desta avaliação fica dentro da escola não tem que ser dada a conhece à comunidade escolar.*

*O segundo trabalho que é feito é avaliar sectores e funciona como um apoio à direção. Não são propriamente resultados para divulgar, não são dados escondidos, mas funcionam apenas como dados de apoio à gestão.*

### 1.6 Qual a sua opinião sobre o processo de autoavaliação?

*Eu acho que é muito importante para a escola. É um apoio muito bom para a gestão, mas é também para melhorar os resultados escolares, porque, antes, no nosso caso concreto, ninguém tinha a perceção do que estava a falhar, agora todos nós temos a perceção de quem está a falhar. E eu digo de quem está a falhar porquê? Por exemplo, há uns anos em Físico-Química, tínhamos duas professoras e uma turma tinha 4,1 e outra tinha 2, qualquer coisa. Portanto percebíamos que havia aqui qualquer coisa que estava mal. Então houve necessidade de as juntar para que percebessem como é que funcionavam, porque razão havia aquela discrepância. Era da turma, não era, mas uma turma era assim tão boa e outra era assim tão má? Ou uma professora era assim tão má e a outra*

*era assim tão boa? ou uns métodos funcionam melhor do que outros? Procurou-se que os professores entrassem em diálogo para perceber o que se estava a passar e neste momento, os professores fazem isso facilmente. Nós, quando nos formamos não temos a capacidade de ser bons em tudo e uns sabem mais de uma coisa e outros doutra e devemos aprender uns com os outros. Inicialmente esta estratégia causou algumas mazelas porque as pessoas não estavam porque os professores não estavam habituados a serem confrontados em público com a sua própria avaliação, estávamos muito fechados, neste momento já vêm isto com naturalidade e acho que tem servido muito para desenvolver e para ter sucesso com os nossos alunos. Sendo que eu digo sempre, de forma a espicaçar, que a culpa nunca é do recetor mas sim do emissor. Se o emissor é o professor e a mensagem não chega, alguma coisa está a falhar. Se a coisa está a falhar, a culpa é do professor. Claro que nós sabemos que não é assim tão linear como isso. Temos que ver as características dos miúdos, a constituição das próprias turmas. Isto é a forma, às vezes de provocar e de espicaçar o outro de forma a que o professor se consciencialize de que tem que fazer mais alguma coisa. Porque se as coisas têm sido feitas de uma determinada forma e não está a funcionar, então tem que se mudar a forma como se fazem as coisas.*

*Em relação ao apoio à gestão é muito importante porque nós melhoramos, por exemplo os transportes, embora não sendo da nossa competência. Mas melhorámos, em colaboração com a autarquia e também com os prestadores de serviços. Foram identificados alguns problemas pela equipa de avaliação interna e nós conseguimos resolvê-los. O mesmo podemos dizer relativamente a falhas diagnosticadas na cantina que também conseguimos resolver.*

## 2. Congruência entre autoavaliação e avaliação externa:

### 2.1 Acha pertinentes os aspetos a melhorar, sugeridos pela equipa de avaliação externa?

*Sim, achamos que são pertinentes porque o que foi apontado é quase tudo verdade. Pode haver uma situação ou outra com a qual podemos não concordar mas resolvemos não contestar porque achamos que não iria resultar em nada. A experiência, comparando aquilo que foi feito por outras escolas levou-nos aquando da primeira avaliação levou-nos a concluir que não valia a pena fazer contraditório. A experiência mostrou-nos que o contraditório que as outras escolas fizeram, e não nós, até por inexperiência, na altura, não ia levar a lado nenhum. O mesmo sabendo que este relatório é um instrumento de trabalho para a escola, com uma visão da escola muito subjetiva, centrada em três dias, relativizada, muitas vezes, por maus estares que existam entre determinados professores. No nosso caso até foi mais com um mau estar qualquer que havia com um determinado aluno. Por exemplo, não me pareceu lógico o que a Associação de Estudantes fez porque acho que*

*não viu a floresta, viu só uma árvore. Os painéis foram construídos de uma forma aleatória, nunca cheguei ao pé de ninguém, como sei que há escolas que o fizeram, para lhe indicar o que dizer, nunca. Nunca o fiz, nunca o farei. Não instruí os alunos para que dissessem o que quer que fosse. Sei de escolas que o fizeram. Em algumas os alunos quase até foram de fato e gravata para a escola nesses dias. Não sei. Acho que isso é quase baralhar com cartas viciadas. É bom termos um relatório que nos diga qual é a perceção de quem chega e que está três dias connosco na escola e, nesse aspeto, revemo-nos em praticamente tudo. Há uma situação ou outra na qual não nos revemos. Como é o caso sinalizado sobre o débil envolvimento dos pais Encarregados de Educação nas dinâmicas do agrupamento. Nesta situação não nos revemos nadinha. Poderíamos ter contestado esta situação, mas achámos que não valia a pena. Achamos que quem fez o relatório ou não analisou os dados ou não percebeu bem porque se os inquéritos dizem que os pais estão contestes com o relacionamento com a escola na casa dos 90% por que razão temos que ter um envolvimento dos pais quase obrigatório? Vamos a um caso concreto: tendo em conta esta situação nós questionámo-nos sobre como trazer os pais para a escola? Eu, sendo pai, cada vez que me chamam à escola, acho que aquilo é uma seca, eu não vou lá fazer nada. Já vou contrariado quando vou para a escola. Mas se a tutela quer que os pais venham, como é que podemos fazer isso? Então qual foi a nossa estratégia! Deve dizer-se que a nossa escola não tem associação de pais porque as duas associações de pais existentes à altura, aquando da fusão do agrupamento de escolas com a escola secundária que não se conseguiram entender. Aquilo faliu e eu tenho procurado que haja associação de pais. Para isso adotei a estratégia de convocar duas reuniões num dia de feira, mas mesmo assim não se entenderam. Saíram dez voluntários daquelas reuniões e na reunião seguinte, convocada por mim, só apareceram seis e eu libertei-os, não se fez reunião. Eu não me posso impor à Associação de pais, não posso misturar-me nos assuntos dos pais. Mas, ao mesmo tempo, deixa-me tranquilo. Quer dizer que os pais confiam muito no nosso trabalho e que confiam que os miúdos andam lá felizes e que não precisam de ir lá envolver-se ao nível da decisão. Porque ao nível da participação em festas nota-se muita participação. No ano passado participamos na festa “da cabra e do canhoto” com uma exposição fantástica, cujo link está na nossa página, também, e fora praticamente os pais, nem foram os professores, foram os pais e os alunos que ... na festa “com mil diabos” que foi o primeiro desfile que houve com mil diabos, este ano, vamos continuar, vamos crescer porque, no fundo a autarquia quer que aquilo seja uma espécie de “sexta-feira 13” à semelhança de Montalegre e está a crescer e acho que vai crescer. Nesta festa os pais colaboraram tanto como os filhos, aquilo era um encontro geracional. Nós tínhamos lá talvez 200 alunos a participar, mas éramos 800/900 pessoas. Eu vi lá os filhos e os pais, tudo misturado. Sempre que há uma atividade os pais participam. Há pois uma participação dos pais na vida da escola embora sem*

*um caráter oficial. Também acho que não é necessário. Não há aqui aquela obrigatoriedade de eles estarem, de terem que estar. Porque, depois, nos órgãos em que têm que estar, estão, como é o caso do Conselho Geral.*

## 2.2 A escola fez contraditório?

*Não, não fizemos contraditório, embora não nos revejamos de maneira alguma no afirmado relativamente aos pais. Mas não fizemos contraditório porque achámos que não ia levar a coisa nenhuma.*

## 2.3 Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?

*Eu acho que uma avaliação externa é sempre útil, feita pela Inspeção Geral não tenho tanta certeza. Uma avaliação externa feita por alguém independente, acho que é útil. Se bem que nós no país avaliamos tudo. Estamos sempre a avaliar, sempre a avaliar. No fundo há uma máquina de avaliação incrível. É impressionante aquilo que avaliamos, muitas vezes para nada. Mas, pronto, acho que é útil haver uma avaliação externa que pode funcionar como, ideia que surgiu aqui há uns anos, um amigo crítico externo. E nesse sentido, se funcionasse nesse género, eu acho bem. Achava bem que houvesse uma avaliação externa que avaliasse como deve ser. Não é em três dias que estão lá eu avaliam uma escola; não é com painéis pré-programados que avaliam uma escola. No fundo, este não é o modelo. Acho que o modelo correto deveria implicar o aparecimento de alguém na escola, de surpresa e ver como as coisas funcionam e chamar as pessoas para conversar com elas sobre o modo de funcionamento das diferentes valências da escola, horários, escola em geral, cantina, etc... Isto é que era importante! Agora, eu posso, chegar aos professores e dizer-lhes, “meus senhores, eles têm um guião, eu posso ter acesso ao guião, se assim o entender, porque todos nós nos conhecemos, posso ter acesso ao guião e dizer aos professores: “eles vão fazer-vos estas perguntas, portanto vocês têm que responder isto.” Não me parece muito lógico. E depois a comparação que foi feita com outras escolas não têm razão de ser. Como é que eu posso comparar, por exemplo, uma vila como vinhais cujos alunos não têm acesso às mesmas coisas que têm os alunos da cidade de Bragança. Como é que eu posso fazer uma comparação deste género. Não posso!*

*Portanto, acho que a avaliação externa é útil mas não neste modelo, eficaz, acho que não porque depois temos que elaborar um plano de melhoria que temos que enviar em “timing” bem definido e depois veremos se ele será colocado em prática ou não.*

2.4 As conclusões da autoavaliação e da avaliação externa foram consonantes entre si? Se não, quais os pontos de maior dissonância?

*Sim, penso que sim. Tirando pequenos pormenores, de forma geral as duas visões coincidem. Mas sim porque as pessoas foram para lá cruas. Ou seja, não foram trabalhadas. Não vejo as avaliações de uma forma penalizadora, vejo-as como uma forma de poder crescer. Se eu estiver num patamar, a nossa tendência natural é atingir o patamar seguinte. Mas nós temos de saber onde estamos e só sabemos onde estamos se falarmos verdade.*

### 3. Planos de Melhoria:

3.1 Quando foi desencadeada a elaboração do primeiro plano de melhoria?

*Embora não tenha a certeza, penso que no seguimento da primeira avaliação da escola elaborámos um plano de melhoria. Portanto deveríamos ter elaborado um plano de melhoria a seguir à primeira avaliação externa.*

3.2 Quantos planos de melhoria já foram elaborados para o seu agrupamento?

*Com carácter de plano de melhoria, ou seja, transposto para o papel, se a memória não me falha, terão sido dois. Contudo, se nós analisarmos todos os documentos são planos de melhoria.*

3.3 O que levou a esse desencadeamento?

*A avaliação externa e a obrigatoriedade legal de elaborar, no seu seguimento, um plano de melhoria.*

3.4 Que elementos/informações estiveram na base da elaboração/planificação dos planos de melhoria?

3.5

*Por um lado, os mesmos elementos que foram disponibilizados para a avaliação externa. Para a elaboração do nosso plano de melhoria nós tivemos por base também os resultados dos inquéritos que a IGEC aplicou. Serviu de base também a consulta ao pedagógico e ao Conselho Geral, sobretudo ao seu presidente. Assim como o relatório de avaliação externa.*

3.6 Qual foi o envolvimento da comunidade educativa, em especial pais/encarregados de educação e alunos, na planificação e/ou implementação do plano de melhoria?

*Na planificação não houve envolvimento da comunidade educativo. A planificação foi feita por um colega da direção, a coordenadora de terceiro ciclo e um colega. Depois eu estive a ler e a corrigir aquilo que achava que devia corrigir. Mas não houve envolvimento da restante comunidade porque tivemos que elaborar o plano de melhoria durante as férias de verão. Na implementação, estou a procurar que todos os pais colaborem.*

3.7 Depois da elaboração/planificação do plano de melhoria que “démarches” foram instituídas para implementar a melhoria no agrupamento?

*O caso concreto tem a ver com o envolvimento dos pais na escola. Aquilo que procurámos fazer foi “uma assembleia de apoio à direção” constituída pelo representante dos pais de cada turma e pelos delegados de turma. É uma assembleia que nós vamos procurar reunir pela primeira vez este ano. Era para ter sido no último período do ano passado, mas não se conseguiu. O objetivo é chamar todos os pais representantes de cada turma, assim como os representantes dos alunos de cada turma para termos um gabinete de apoio à gestão. Ainda não consegui ter lá toda gente, na última reunião que convoquei apareceram-me cerca de 20 pessoas quando deviam estar lá duzentas e tal. E a reunião foi convocada para o dia de feira. Quando foi do sétimo e do quinto ano já foi diferente, já apareceram muitos. Estamos a procurar por esta estratégia em prática, mas tem sido difícil. No entanto, o meu principal objetivo é que os alunos andem felizes, que se sintam bem na escola e depois que tenham bons resultados. Embora devem aparecer em primeiro os resultados eu acho que se eles se sentirem bem na escola, se andarem felizes, os resultados apareceram. Penso que só poderemos aprender num local onde nos sintamos bem!*

3.8 As estratégias definidas produziram melhoria no agrupamento?

*Se formos a avaliar por exemplo os “rankings” verificamos que muitas das estratégias produziram melhorias no agrupamento. Os resultados têm melhorado e também acho que se têm produzido melhorias ao nível do comportamento dos alunos. Eles estão mais “doces”, mais “educados”, mais “atentos”, estão mais solidários. Eu sou amigo de quase todos no facebook e às vezes eles portam-se mal e eu puxo-lhes as orelhas quase em direto. Tenho a perceção do que se passa, inclusive com os namoricos. Tenho uma noção global daquilo que se passa, sobretudo na escola sede. Relativamente*

*ao primeiro ciclo a proximidade não é tão grande, mas pra isso tenho a minha sub-diretora que é do primeiro ciclo e que acompanha mais os alunos desse ciclo.*

### 3.9 Como foi feita a avaliação das mudanças introduzidas?

*Ainda não há uma avaliação sistemática das mudanças. Temos apenas uma visão geral sobre os benefícios daquilo que se vai fazendo.*

### 3.10 Qual a sua opinião sobre os processos de melhoria?

*Eu acho que estes processos são importantes. Acho que é importante alguém que nos possa dizer que estamos “doentes” em alguma coisa. Mas eles só irão ter sucesso se depois a tutela fizer o seu papel. Se a tutela nos fornecer meios humanos para termos sucesso é muito mais fácil. Quando eu tenho alunos numa sala de aula às nove da manhã com uma temperatura de 3º, eu não posso exigir que o sucesso seja igual a escolas onde a temperatura interna no inverno é 19º. Numa situação destas, não há plano de melhoria que resista. Portanto a tutela tem aqui uma quota parte também. Além disso, quando a tutela nos corta as verbas que permitiam aos nossos alunos visitar exposições, peças de teatro ou outras atividades culturais é claro que em relação ao currículo paralelo o plano de melhoria não surte efeito. Eu reconheço que os alunos que usufruem destas possibilidades, seja por oferta da escola ou da família conseguem ter uma barcagem de conhecimento muito maior do que aqueles a quem não foi possível fornecer essas possibilidades. Portanto eu acho que os planos de melhoria são importantes, mas o que nos dizem é que “vocês têm esta doença e têm que se curar” não nos dizem “vamos dar-vos mecanismos para se curarem”, isso não. “Vão ter que se curar, vejam lá como querem fazer”. São bons documentos, mas é muito difícil para uma direção segui-lo na íntegra.*

Entrevista, realizada em 27 de Setembro de 2014

A entrevista estruturou-se em três eixos fundamentais:

1. Existência de autoavaliação antes de avaliação externa:

1.1 Quando foi constituída a primeira equipa de autoavaliação?

*Penso que a anterior gestão já tinha constituído uma equipa de autoavaliação, mas não sei, ao certo, quando foi constituída. De acordo com a nova gestão das escolas, introduzida pelo decreto-lei n.º 75, houve alteração substancial dos órgãos executivos das escolas e, como diretor, criei uma equipa de autoavaliação no ano letivo 2009/2010. Logo que eu cheguei à direção constituí uma equipa de auto avaliação.*

1.2 Houve alterações a essa equipa desde a sua criação até ao presente? Quais? Porquê?

*Houve alterações até na sequência da avaliação externa das escolas. Nós tínhamos uma equipa de autoavaliação bastante restrita. Limitava-se essencialmente à escola, aos elementos intervenientes da escola, como por professores, funcionários e um ou outro aluno. Por indicações da avaliação externa e mesmo tendo em conta a nossa visão da situação, sentimos a necessidade de introduzir nessa equipa de autoavaliação outros elementos, nomeadamente os pais. Na altura eu privilegiei e privilegio a entrada dos pais na escola. Portanto, neste momento integram a equipa de autoavaliação da escola além dos elementos internos à escola, representantes dos pais, da câmara, da CPCJ, do centro de saúde. Todo um conjunto de pessoas e de representação de instituições que achamos serem essenciais nessa equipa de autoavaliação, também na sequência das orientações dadas pela equipa de avaliação externa.*

1.3 Que elementos constituem a equipa de autoavaliação, atualmente?

*Neste momento a equipa de autoavaliação é constituída por docentes, que constituem o grosso da equipa de autoavaliação e que representam cada um dos ciclos existentes na escola porque são os que estão mais diretamente envolvidos pela escola, e depois tem um representante dos funcionários, um representante dos pais, um elemento do centro de saúde, um elemento da autarquia e, penso que um elemento da cpcj.*

#### 1.4 A equipa de autoavaliação está a funcionar regularmente?

*A equipa está a funcionar regularmente.*

#### 1.5 Como são dados a conhecer à comunidade escolar os resultados da autoavaliação?

*No final de cada ano escolar é feito um relatório do trabalho de autoavaliação desenvolvido. Os resultados, muitas vezes, são publicados no jornal da escola. O Conselho Geral é informado desse relatório e também dos resultados obtidos no âmbito da análise dos resultados dos alunos. Este relatório é também apresentado no Conselho Municipal de Educação e na Associação de pais. O relatório é colocado à disposição destes intervenientes e depois eles fazem a sua análise e, por vezes, contribuem com propostas de melhoria.*

#### 1.6 Qual a sua opinião sobre o processo de autoavaliação?

*A autoavaliação, para mim, é primordial numa escola porque contribui para que haja alterações, que haja aplicação de estratégias, para que haja a aplicação de determinadas dinâmicas e só fazendo a autoavaliação é que podemos saber os pontos fracos e pontos fortes, o que está bem e o que está mal, o que podemos alterar, o que podemos melhorar. Quando falamos de autoavaliação temos que perspetivar um plano de melhoria porque nós só nos autoavaliamos para melhorar, não para piorar. Nesse aspeto acho que é primordial que isso aconteça.*

### 2. Congruência entre autoavaliação e avaliação externa:

#### 2.1 Acha pertinentes os aspetos a melhorar, sugeridos pela equipa de avaliação externa?

*Sim, acho, acho que é importante porque nós temos que ter objetivos, temos que ter metas. São duas palavras muito em voga no país, mas também temos que ter condições, temos que ter meios, temos que ter “produto” para trabalhar. Nós, nesta fase, e não podemos descorar esta situação, que é a crise que temos, as necessidades que existem na escola. Hoje, na escola, há muitas necessidades económicas e físicas. Pode não haver necessidades pedagógicas, mas também ninguém se sente a 100% motivado para que esses objetivos que eles estabelecem, ou essas metas que eles estabelecem sejam atingidas. Nós gostaríamos de melhorar esses aspetos quanto antes, o problema é que há constrangimentos no percurso que podem atenuar a melhoria rápida que eles propõem. De qualquer*

*das formas, eu acho que esses aspetos são pertinentes e fundamentais. Nós revemo-nos nos aspetos identificados e vamos contribuir para que eles sejam ultrapassados embora não seja muito fácil.*

## 2.2 A escola fez contraditório?

*Não, a escola não fez contraditório porque achamos que não teria qualquer efeito prático. Portanto, nós preferimos esforçar-nos por levar a cabo as propostas que eles fizeram. Há situações pontuais que eles têm, porque quem faz a avaliação rege-se por determinados ditames, por parâmetros, e, às vezes há um parâmetro que está muito no limbo. Ao estar no limbo, não se sabe muito para onde deve ir. Não quer dizer que a avaliação esteja mal feita, a avaliação está feita, agora, há também a questão das quotas. A questão das quotas também se aplica aqui. As escolas não podem ter avaliações muito altas e então, com esse constrangimento das avaliações muito altas, a nossa poderia eventualmente ter sido avaliada de forma diferente. Não foi prejudicada, mas também não foi beneficiada.*

## 2.3 Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?

*Sim, eu acho-a útil e eficaz. Contudo, a forma como é feita pode não ser a melhor, mas é a que temos. Há vários tipos de avaliação, quer dos professores quer das escolas quer dos alunos que não é a perfeita. Se calhar há coisas a alterar. Assim como nós temos o plano de melhoria para aplicar nos nossos agrupamentos, também deveria haver um plano de melhoria para aplicar nas avaliações seja dos alunos, seja dos professores, seja das escolas. Agora, o perfeito ninguém consegue atingir.*

## 2.4 As conclusões da autoavaliação e da avaliação externa foram consonantes entre si? Se não, quais os pontos de maior dissonância?

*Não são consonantes, mas não diverge muito. Encaminham-se as duas para o mesmo fim. A autoavaliação tem identificado pontos fracos e pontos fortes que na sua globalidade são coincidentes com a avaliação externa. Nós não vemos grande diferença entre a nossa avaliação e a avaliação externa.*

## 3. Planos de Melhoria:

### 3.1 Quando foi desencadeada a elaboração do primeiro plano de melhoria?

*Eu não sei precisar se antes de mim houve na escola qualquer plano de melhoria. Eu recebi a escola sem passagem de testemunho. Que eu saiba apenas foi elaborado um plano de melhoria no*

*seguimento da segunda avaliação externa que foi elaborado já durante a minha gestão. Apesar de se terem implementados melhorias na escola antes da avaliação externa, só elaboramos um plano de melhoria de forma sistemática e com registo em papel só após essa avaliação.*

### 3.2 Quantos planos de melhoria já foram elaborados para o seu agrupamento?

*De acordo com o afirmado anteriormente só foi elaborado um plano de melhoria.*

### 3.3 O que levou a esse desencadeamento?

*Primeiro, na sequência da autoavaliação, o reconhecimento da necessidade de haver um plano de melhoria na escola. Ou seja, nós temos que saber o ponto da situação que foi definido através da autoavaliação e, depois, a corroborar esta situação veio a avaliação externa. Nem de propósito. A avaliação externa que tinha sido feita antes, foi num outro normativo legal, esta foi feita noutra totalmente diferente. Na conjugação destas duas situações é que vimos toda a pertinência no plano de melhoria. Portanto, o que levou ao desencadeamento do plano de melhoria foi, por um lado, a consciência da escola construída através dos resultados da autoavaliação, mais os resultados e orientações da avaliação externa.*

### 3.4 Que elementos/informações estiveram na base da elaboração/planificação dos planos de melhoria?

*No fundo, aquilo que esteve na base deste plano de melhoria foram os resultados quer da autoavaliação quer da avaliação externa. Mas quem está mais dentro desse assunto é a equipa que elaborou este plano à qual eu não pertença.*

### 3.5 Qual foi o envolvimento da comunidade educativa, em especial pais/encarregados de educação e alunos, na planificação e/ou implementação do plano de melhoria?

*Desde a primeira hora que eu entrei na escola, da minha parte, os pais sempre foram o elemento essencial da escola. Para mim, o mais importante numa escola são os pais porque a partir deles poderemos receber os filhos. Isso é o que eu defendo. A seguir aos pais vêm os funcionários porque sem os funcionários a escola fecha, mas sem os professores não fecha, por incrível que pareça. E mais, no grupo dos funcionários, os da cantina são os mais imprescindíveis porque sem esses a escola também fecha. E, depois, em último, mas não menos importante temos os professores e os*

*alunos. É na conjugação desta gente toda que os alunos poderão beneficiar e a escola criar uma dinâmica de comunidade educativa.*

### 3.6 Depois da elaboração/planificação do plano de melhoria que “démarches” foram instituídas para implementar a melhoria no agrupamento?

*Concretamente não posso mencionar o que já foi feito. Têm sido feitas algumas atividades pontuais na sequência do que nos disseram para fazer. Agora também temos sido confrontados com as situações das metas curriculares. Essas metas curriculares vão alterar um pouco a nossa dinâmica de trabalho porque é preciso introduzir novos conceitos, novas orientações pedagógicas e pode ferir um pouco o nosso percurso e criar alguns constrangimentos. No entanto estamos a levar a cabo o que nos foi dito para conseguirmos levar a bom termo este plano.*

### 3.7 As estratégias definidas produziram melhoria no agrupamento?

*Em termos de aproveitamento dos alunos que é isso que está em causa tem havido algumas melhorias, seja com as estratégias do plano de melhoria, seja com outras que se foram introduzindo pontualmente tem-se verificado que no ano 2013/2014 houve melhoria nos alunos. Onde se tem notado esta melhoria é no aumento da atribuição dos prémios de mérito e excelência que atribuímos no final de cada ano escolar. Para atingirem este prémio, os alunos têm que ter 4,5 de média, para a excelência, e ao nível do mérito, alunos que se evidenciaram ao nível do desporto escolar, pela solidariedade prestada ou outro qualquer evento onde brilhou.*

### 3.8 Como foi feita a avaliação das mudanças introduzidas?

*Não há uma avaliação concreta das mudanças. É uma avaliação geral. Depois, também temos notado que os alunos sentem-se melhor, embora eles possam não ter resultados melhores, a questão não está aí, porque, às vezes, nem só os resultados são importantes. Mas nota-se que os alunos se sentem melhor na escola, até porque têm melhores condições físicas e melhores condições humanas, a tal família que nós quisemos criar naquele agrupamento. Os resultados podem não ser os que nós gostaríamos, mas têm melhorado gradualmente.*

### 3.9 Qual a sua opinião sobre os processos de melhoria?

*Eu acho que os planos de melhoria são importantes. Na minha perspetiva deveriam ser analisados anualmente de uma forma mais ponderada, mais eficaz e com mais profundidade. Acontece que com*

*tanta burocracia que existe nas escolas, com tantos documentos a produzir este acaba por ser mais um. No entanto tem-se feito isso nas atas de articulação. Às vezes pode não ser especificamente sobre o plano de melhoria mas ver as coisas que estiveram mal para ver se corrigimos para ficar melhor. De certa forma está dentro do objetivo global que é o plano de melhoria mas é feito se calhar turma a turma, ano a ano, ciclo a ciclo. Essa análise é feita no final do ano letivo e no início do próximo que é para depois melhorar, no ano seguinte, aquilo que estava mal no ano anterior. Os planos de melhoria são importantes e deviam até ser mais periódicos, só que temos os constrangimentos inerentes à escola. Se nós nos preocupamos com este e com aquele documento, desperdiçamos, se calhar, algum tempo para dar mais atenção aos alunos.*

Entrevista realizada a 03-10-2014

A entrevista estruturou-se em três eixos fundamentais:

1. Existência de autoavaliação antes de avaliação externa:

1.1 Quando foi constituída a primeira equipa de autoavaliação?

*A primeira equipa de autoavaliação foi constituída durante o ano letivo 2008/2009. É no final desse ano que ela emite o primeiro relatório.*

1.2 Houve alterações a essa equipa desde a sua criação até ao presente? Quais? Porquê?

*A equipa é multidisciplinar ou interdisciplinar porque para além de professores, pais e alunos tem também representantes do pessoal não docente e um elemento da direção e, na sua essência, tem-se mantido. Ela tem sido relativamente homogénea desde a sua criação quer na sua composição, quer nos elementos que a constituem.*

1.3 Que elementos constituem a equipa de autoavaliação, atualmente?

*A equipa de autoavaliação é composta por um elemento da direção, pelo presidente do Conselho Geral, professores de diversos departamentos que foram convidados dada a sua capacidade de reflexão e de análise do funcionamento da organização, tem representantes dos pais, tem representantes dos alunos, tem representantes do pessoal não docente. Portanto procurou-se também abrir a equipa à própria comunidade educativa.*

1.4 A equipa de autoavaliação está a funcionar regularmente?

*Sim, a equipa está a funcionar regularmente.*

1.5 Como são dados a conhecer à comunidade escolar os resultados da autoavaliação?

*Anualmente é produzido um relatório que assenta, basicamente, na análise de questionários que são dados aos diversos membros da comunidade: pais, alunos, pessoal docente, pessoal não docente. Nós temos uma taxa de resposta muito perto do 90% e, portanto, o relatório é emitido com base na análise desses questionários e em algumas entrevistas. A ideia é recolher as opiniões das pessoas quanto à forma como a organização funciona e, posteriormente, definir áreas de intervenção*

*prioritárias para o ano seguinte. Portanto, há sempre uma ligação entre os diversos relatórios de forma a haver um trabalho de continuidade.*

*Os resultados da autoavaliação são dados a conhecer através da elaboração do relatório que chega a todos os elementos da comunidade escolar. É publicado, é distribuído e afixado nos locais de estilo da escola, enviado para a associação de pais, para a Associação de estudantes e é colocado na página da escola. Além disto, o relatório é, sempre analisado, quer em Conselho Pedagógico quer em Conselho Geral. No Conselho Geral estão representantes de toda a comunidade. É ainda revertido no nosso jornal que é distribuído no Conselho e, portanto, há toda uma divulgação destes resultados.*

### 1.6 Qual a sua opinião sobre o processo de autoavaliação?

*O processo de autoavaliação organizacional, tal como o processo de autoavaliação dos alunos, ou do professor no exercício da sua função é fundamental porque só assim é que nós conseguimos detetar aspetos menos positivos e conseguimos, pelo seu conhecimento, definir uma estratégia de intervenção. Uma organização que não se avalia é uma organização que corre sérios riscos de prestar um mau serviço público. Nós estamos a falar no contexto de uma instituição que presta um serviço público no domínio da educação. E portanto, este prestar de contas é decisivo numa escola. Ter esta capacidade de autoanálise e de reconversão das suas práticas com vista à melhoria dos resultados da prestação desse serviço. Portanto, os processos de autoavaliação são decisivos.*

## 2. Congruência entre autoavaliação e avaliação externa:

### 2.1 Acha pertinentes os aspetos a melhorar, sugeridos pela equipa de avaliação externa?

*Todos nós temos objeções e reparos a fazer ao modelo que é usado na avaliação externa das escolas porque é um modelo muito baseado nos resultados escolares e esquece a prestação de um serviço social de inclusão, de acolhimento, de socialização que é feito nos jovens e nas crianças e que é uma componente que muitas vezes no modelo não é suficientemente valorizada. Por outro lado, veio a criar alguma justiça aquela noção do valor acrescentado e do valor de partida das escolas, que, de facto veio tornar a avaliação mais justa porque as escolas não são iguais, não existem em contextos que sejam iguais e, portanto há que refletir isso na própria avaliação. A avaliação externa tem uma componente de... digamos que é um “balde de água fria” deitado para as organizações e as leva a despertar duma rotina, de um sono que muitas vezes as aprisiona em esquemas muito apertados de atuação e nem sempre muito eficazes. Portanto eu acho que a avaliação externa é decisiva. Bom*

*seria que houvesse a capacidade de aferir melhor alguns critérios para conseguir distinguir as organizações de acordo com os seus contextos e com o seu ponto da partida porque uma organização que tem margens de sucesso elevadas, é uma coisa, uma organização que parte de resultados muito fracos qualquer crescimento deve ser muito valorizado, porque se parte de um valor mais baixo.*

*No respeitante aos aspetos a melhorar identificados pela equipa de avaliação externa acho que são pertinentes eventualmente teriam que ser complementados com outros. Não sei se esta mudança dos cinco domínios para os três foi bastante positiva ou se criou alguns problemas. De qualquer maneira, as escolas têm que ser avaliadas por isso, agora a questão é se não podem ser avaliadas por outras coisas. Contudo, todos os aspetos identificados são pertinentes.*

## 2.2 A escola fez contraditório?

*Não, não fez porque achamos que os nossos resultados refletiam a nossa realidade e, portanto não se justificava.*

## 2.3 Acha útil e eficaz a avaliação externa das escolas?

*Sim, acho-a útil, decisiva e importante para a melhoria do funcionamento da organização, especialmente se a escola tiver a capacidade de acolher e refletir com base no relatório e ligar esse relatório ao plano de melhoria e, conseqüentemente, pôr a equipa de autoavaliação a monitorizar e trabalhar esse plano de melhoria. Este relacionamento é decisivo e se não for feito o relatório, só por si, não conduz a nada. O relatório aponta fragilidades, mas é a escola depois que tem que as resolver, embora haja algumas intervenções que a inspeção está a fazer apoiando as escolas que tiveram piores resultados. Portanto a avaliação externa é útil, mas só será eficaz se for depois refletida nos planos de melhoria e estes monitorizados pela autoavaliação. Só por si não tem qualquer valor.*

## 2.4 As conclusões da autoavaliação e da avaliação externa foram consonantes entre si? Se não, quais os pontos de maior dissonância?

*Sim. No relatório de autoavaliação que se elaborou após a avaliação de 2012 o relatório de autoavaliação já definiu essas áreas como áreas de intervenção prioritárias e, portanto, a escola trabalhou ao nível da autoavaliação e do plano de melhoria, trabalhou procurando resolver as fragilidades que tinham sido apontadas no relatório de avaliação externa. A grande fragilidade que é apontada ao agrupamento de escolas é os resultados que já estava identificada de acordo com as*

*análises realizadas no âmbito da autoavaliação. No seguimento apuraram-se ângulos de intervenção diferentes e a própria comunidade ficou mais alerta pelo facto de ter sido elaborado um relatório elaborado pela inspeção geral de educação. Este facto cria um pouco mais de pressão sobre as pessoas e leva-as a assumir mais o objetivo de melhorar.*

### 3. Planos de Melhoria:

#### 3.1 Quando foi desencadeada a elaboração do primeiro plano de melhoria?

*O primeiro plano de melhoria é elaborado em resultado da primeira avaliação externa, em 2007. Este primeiro plano foi esboçado de uma forma mais genérica até porque a primeira avaliação não foi pacífica no seio da comunidade. Na altura eu não estava na direção, mas acompanhei porque tinha uma determinada função pedagógica em termos de coordenação de projetos e, como a avaliação não foi pacífica, houve depois dificuldade na elaboração do plano. Alguns aspetos que foram considerados como fragilidades, não foram assumidos como tal pela comunidade porque nós não víamos isso como uma fragilidade. Portanto, este primeiro plano de melhoria não foi eficaz nesse sentido. Só quando nós fomos capazes de assumir aquilo que nos apontavam como fragilidades é que nós conseguimos elaborar um plano de melhoria concreto e de resposta que acabou por ser o segundo plano de melhoria.*

#### 3.2 Quantos planos de melhoria já foram elaborados para o seu agrupamento?

*Foram elaborados dois planos de melhoria. Um na sequência da primeira avaliação e outro na sequência da segunda avaliação em 2012. O segundo plano de melhoria tem sofrido adaptações não só em resultado da intervenção da equipa de autoavaliação que desde 2012 já elaborou dois relatórios nos quais foi apontando apostas para cada ano, como também como resultado da nossa integração no programa TEIP3. De acordo com este programa tivemos que precisar alguns aspetos do plano de melhoria, nomeadamente em relação ao estabelecimento de metas que já vinham de trás do programa 20-15, mas que agora tivemos que adaptar especificamente para o TEIP3.*

#### 3.3 O que levou a esse desencadeamento?

*Os resultados da avaliação externa. A capacidade de diagnóstico que a equipa de autoavaliação teve auscultando os diversos membros da comunidade escolar através dos questionários a que já me referi que apresentavam aspetos a melhorar desde as instalações à relação pedagógica, à prestação do serviço de inclusão, à própria limpeza das instalações. Em virtude desses dois caminhos,*

*portanto, o relatório de avaliação externa e as conclusões da equipa de autoavaliação apuraram-se aspetos a melhorar e elaboravam-se os planos de melhoria ou adaptavam-se os planos de melhoria.*

#### 3.4 Que elementos/informações estiveram na base da elaboração/planificação dos planos de melhoria?

*O que esteve na base da elaboração desses planos foram então os relatórios de avaliação externa e de autoavaliação, os questionários, as entrevistas, todos os reparos que aconteciam nas diversas reuniões e que eram vertidos em ata, nos registos de verificação ou listas de controlo que cada responsável de cada estrutura educativa elabora no final do ano em que diz o que correu bem e o que correu mal, o que é preciso melhorar. Tudo isso não é exclusivamente canalizado para a equipa de autoavaliação porque muitas coisas são refletidas pela direção, mas depois passam para a equipa de autoavaliação.*

#### 3.5 Qual foi o envolvimento da comunidade educativa, em especial pais/encarregados de educação e alunos, na planificação e/ou implementação do plano de melhoria?

*A origem do Plano de Melhoria é muito da responsabilidade da equipa de autoavaliação. Depois passa para a direção e a direção acrescenta, afere, altera, muitas vezes, alguns enunciados. Mas aquilo que é essencial vem de trás e a direção faz prosseguir esse trabalho. Portanto, na equipa de autoavaliação os pais e os alunos são ouvidos e ainda nos questionários, nas entrevistas. Portanto, esses são peças ativas. Há questões no plano de melhoria que foram exclusivamente colocadas pelos pais. Portanto os pais e os alunos intervêm quer na planificação quer na implementação das estratégias definidas no plano de melhoria.*

#### 3.6 Depois da elaboração/planificação do plano de melhoria que “démarches” foram instituídas para implementar a melhoria no agrupamento?

*Todas as estratégias que estão definidas no plano de melhoria foram implementadas. A monitorização dessa implementação compete às lideranças intermédias. Ou seja, se tivermos questões que têm a ver com o desenvolvimento curricular, com a diversificação curricular ou pedagógica imputamos isso aos representantes de grupo e aos coordenadores de departamento; se forem questões relativas ao relacionamento da escola com a família imputam-se essas questões aos coordenadores de ciclo e aos diretores de turma; se são questões que têm a ver com o pessoal, eu articulo essas questões com o encarregado de pessoal e com a autarquia que é a quem pertence o*

*peçoal não docente. Por sua vez, essas questões são debatidas e analisadas em Conselho Geral onde estão esses representantes. Portanto, há aqui uma monitorização e uma implementação das medidas porque percebeu-se que não pode haver uma distância muito forte entre o discurso e a prática. E portanto, aquilo que se define nos documentos, tem que passar para a prática. E portanto, compete a essas lideranças intermédias verificar se, efetivamente, as questões mudaram ou não. Dou-lhe um exemplo: melhoria dos resultados escolares. O que é que resulta dessa indicação ou dessa fragilidade? Resulta, por exemplo, a construção de salas de preparação para exames, docente de apoio individualizado, tutorias, funcionamento da turma+, coadjuvação. Todo um conjunto de medidas definidas de acordo com a identificação de uma fragilidade. Como houve um diagnóstico tinha que haver uma terapêutica. E a terapêutica foi a criação desses esquemas todos. Basicamente o centro de apoio individualizado trabalho como um centro de explicações interno. Trabalha com grupos que podem ser individuais ou de dois ou três alunos e há professores que estão disponibilizados para isso. Um outro exemplo: a escola de pais. Nós verificamos que no nosso universo havia um conjunto de pais que não tinham capacitação parental para o exercício da sua função. As psicólogas que temos tido têm trabalhado depois das 5.30 com esses pais. São exemplos que resultam do diagnóstico de um problema para o qual se definem soluções que se implementam e que se avaliam.*

### 3.7 As estratégias definidas produziram melhoria no agrupamento?

*Sim, produziram melhorias. Os resultados, este ano, a nível das provas finais de ciclo do 4.º, 6.º e 9.º e dos exames nacionais, 11.º e 12.º revelaram uma melhoria importante. Não estamos satisfeitos, acho que ainda podemos melhorar, mas já há reflexos desse crescimento a nível da avaliação externa e a nível da avaliação interna, ou seja, são menos os alunos que transitam com níveis negativos, são menos os alunos que transitam com poucas competências ao nível das disciplinas estruturantes. Portanto, esses reflexos já existem, agora, o trabalho da escola nunca está completo.*

### 3.8 Como foi feita a avaliação das mudanças introduzidas?

*No âmbito do programa TEIP3 somos obrigados à emissão de relatórios intermédios e relatórios finais. Portanto, para isso, há a recolha de dados através, mais uma vez, das lideranças intermédias de forma a verificarmos em dois momentos ao longo do ano se nos estamos a aproximar das metas definidas ou nos estamos a afastar dessas metas. Isto é tão verdade para os resultados escolares, a nível de resultados quantitativos, como também a nível das taxas de abandono, assiduidade, etc... Portanto, de forma trimestral, um pouco pensando nesses relatórios semestrais que temos que fazer,*

*há uma equipa, no seio do Conselho Pedagógico que faz a produção de relatórios trimestrais com base na análise dos elementos de avaliação de cada período. Esses relatórios são refletidos em pedagógico e são depois apreciados e aprovados em Conselho Geral. Por outro lado, eu emito, trimestralmente um relatório da prestação do meu serviço como diretor que é aprovado em Conselho Geral. Portanto, desta forma, nós conseguimos, de facto, ter elementos detalhados que nos mostram se estamos num trajeto evolutivo ou se estamos num trajeto regressivo. Relativamente ao plano de melhoria, a sua monitorização é feita pela equipa de autoavaliação. Esta equipa em muitos momentos ao longo do ano reúne semanalmente. Nos momentos em que há uma menor atuação reúne quinzenalmente e, portanto está sempre a produzir informação: prepara questionários, analisar elementos e a fazer a monitorização da implementação das estratégias definidas no plano de melhoria.*

### 3.9 Qual a sua opinião sobre os processos de melhoria?

*Na resposta a esta questão apetece-me referir o Bolívar quando ele diz que se nós numa escola ensinamos os alunos a aprender a escola por si tem que aprender, o que significa que tem que estar atenta à sua realidade, à forma como funciona e ter sempre em qualquer momento a capacidade de intervir para fazer a melhoria do seu funcionamento. Portanto, os planos de melhoria ou servem para isso ou são mais um documento para por numa estante sem qualquer utilidade. No caso do nosso agrupamento, os planos de melhoria são uma referência que nós nunca esquecemos e não permitimos que esqueçam porque pode, às vezes, haver distrações funcionais, mas nós estamos sempre a alertar para haver cuidado com o que está no plano de melhoria e com os compromissos assumidos no programa 20-15, cuidado com os compromissos assumidos no programa TEIP3, cuidado com as metas definidas para a turma+.*

 Voltar